سلسلة

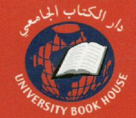


مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة

تحديد حاجات التعلم لدى الأطفال

2

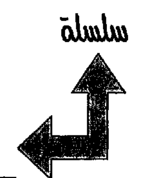
LESLEY MANDEL MORROW



إعداد
قسم الترجمة والتعريب

2007
SIDA grant
Sweden

سلسلة



مساعدة الأطفال
على تعلم مهارتي القراءة والكتابة

2

تحديد حاجات التعلم لدى الأطفال

تأليف

Lesley Mandel Morrow

Rutgers. The State University of New Jersey

إعداد وترجمة

قسم الترجمة والتعريب بالدار

الناشر

دار الكتاب الجامعي

غزة - فلسطين

2005

الطبعة الأولى

1426 هـ - 2005 م



دار الكتاب الجامعي
University Book House

عضو اتحاد الناشرين العرب
عضو المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

العين - الإمارات العربية المتحدة ص.ب: ١٦٩٨٣
فاكس: ٧٥٤٢١٠٢ هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)
Al Ain - United Arab Emirates P.O.Box 16983
Fax: 7542102 Tel:(971) (3) 7554845 - 7556911
E-mail:bookhous@emirates.net.ae

تنفيذ وطباعة [illegible] بيروت - لبنان - تلفاكس: ٠٠٩٦١١ ٢٧٢٢٢٥ خليوي: ٠٠٩٦١٣ ٣٣٤٦٤٨

المحتويات

الموضوع	الصفحة

كلمة أولى

لقد أصاب فهمنا خلال العقدين الأخيرين لنمو معرفة الكتابة والقراءة تغييرات مفاجئة. فقد كنا فيما سلف نعتقد أن الأطفال كانوا يتعلمون الكلام والإصغاء خلال سنوات طفولتهم الأولى، ثم يتعلمون القراءة والكتابة في سن الخامسة أو السادسة. أما الآن فإننا ندرك أنهم يبدؤون بتطوير أشكال مبكرة للغة وقدرة على معرفة القراءة والكتابة بطريقة متزامنة ومنذ يوم ولادتهم.

كما أننا اكتشفنا أن الظروف التي تعزز أول تعلم للغة هي نفسها التي تعزز النمو الكلي لمعرفة القراءة والكتابة. هذه الظروف، والمتأتية من المحيط الاجتماعي للطفل، تتضمن الانغماس، والتعليم المباشر، فرصة التدرب، التي يمثلها المدرسون، والتلقين الاسترجاعي.

وقد برهنت (ليسلي ماندل مورّوْ Lesley Mandel Morrow) قيمة انخراط الأطفال في عدة نواحٍ من أشكال اللغة وتجارب التعلم. فقد قدمت أمثلة عدة عن مقاربات الأطفال للكتابة والقراءة كما بينت ضرورة إعطاء الأطفال فرصاً غير محدودة للتدرب. أكثر من ذلك، فإنها قد وضحت الطرق التي يقدم من خلالها الأهل نماذج، وتعليماً مباشراً، والتلقين الاسترجاعي للطلبة اليافعين، في محاولاتهم للقراءة والكتابة. اتخذت الدكتورة مورّوْ وجهة نظر متوازنة حيال تعليمات توجيه التعلم وذلك عن طريق اختيار أفضل تقنيات نظريات التعلم، كنموذج استدلالي أو طريقة لحل مشكلة في سبيل المزيد من التوجيهات المباشرة.

كما يلعب أدب الأطفال دورا مهما في المحيط التعلمي الخاص بـ "مورّوْ". إذ يستفاد من الأدب كنموذج لتعلم اللغة، كما يقدم دافعا قويا لتعلم القراءة والكتابة. إنها نقطة الانطلاق للعديد من نشاطات تعلم القراءة والكتابة. والأمر الأكثر أهمية أن الأدب هو طريق المعرفة. فهو مشكّل حول قصة - إحدى صنائع العقل البشري. تدرك (مورّوْ) أيضا أن المواد المخصصة لأغراض التعلم هي ضرورية لتطور المهارات ولإنجاز المعايير الوطنية، والمحلية للمعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة.

أدركت (د. مورّوْ) كذلك أهمية الأهل، الأنسباء، والأجداد، أو أشخاص آخرون يهتمون بالطفل ويتولون القراءة له والاستمتاع بثمار الكتب. وقد بينت كيف أن القراءة

للأطفال تؤثر في امتلاكهم اللغة ومن أمثلة ذلك القصة التي تؤثر بشكل جيد في تعلمهم القراءة والكتابة. كما أظهرت (مورّوُ) كيف يتعلم الأطفال مفاهيم مثل النسخة المطبوعة، والتعامل مع الكتاب، ومشاريع القصص حيث أنها تتداخل مع الكتب. وتخلص (مورّوُ) إلى أن الراشدين يعطون الأطفال المثال وهم يستمتعون بمشاركة القراءة والكتابة مع الأطفال. وقد بينت تأثير وجود مركز تعلم في الصف وتأثير قراءة كتب القصص جهرياً مع المدرس. وقد بينت أنه حين يتعرف الأطفال على الكُتّاب والشخصيات كأشخاص حقيقيين، يرغبون بقراءة أعمال أولئك الأدباء والكتابة بطريقة مماثلة لهم. وتقول مورّوُ أن لرواية القصص تأثير مماثل للقراءة جهراً. كما تعرفت على ضرورة المهارات الداخلة في مفاهيم التعلم بالنسبة للنسخة المطبوعة والكتب. مثلا، يحتاج الأطفال أن يطوروا الإدراك الفونيمي، مبادئ ألف باء "حروف الهجاء"، والأصوات لإنجاح عملية القراءة. كما يجب أن يتعلموا كيف يبنون معنىً من النص بتعلم استراتيجيات للفهم. ومن واقع تجاربها كمدرسة، وباحثة، وأم، رسمت رسماً بيانياً يقود لنجاح تعلم القراءة والكتابة.

قد اتخذت ليسلي ماندل مورّوُ رؤية عميقة عن نمو تعلم القراءة والكتابة في السنوات الأولى، وأظهرت جذوره التاريخية. كما أنها تعرف وتقوم ببحث عن قادة اليوم حيث أنها عضو في جمعية الباحثين تلك. وهي تلخص بإحكام نظريات اللغة وتربط الأبحاث الحالية بتدريبات أشكال الصوت. وقد قادت بنفسها العديد من الأبحاث الحقيقية، لتشهد على حقيقة أنه بالإمكان إيجاد جسر بين النظرية، البحث، والتمرين. وقد اعتُمدت أبحاثها في تجارب الصفوف الحقيقية – وأبحاث مدرسين آخرين كانت قد عملت بالتعاون معهم. وهذه الأمثلة صحيحة وتضيف مصداقية لبرهانها.

معالجة (د. مورّوُ) لتطور تعلم القراءة والكتابة هي على محك المعرفة الحالية. فهي على دراية كاملة بموضوعها وتربط بين كل أوجه تعلم القراءة والكتابة.

إنها ملاحظة وكاتبة فائقة الحساسية حيث أنها تترك المجال للأطفال والمدرسين بالتحدث عن أنفسهم من خلال عملهم.

ترى (د. مورّوُ) أن هناك قليلاً من الأطفال يتعلمون حب الكتب دون الاستعانة بأحد. ولا بأس أن يغريهم بمتع الكلمة المطبوعة وعالم القصص الرائع. وهي ترينا كيف نقوم بذلك وكيف نثري حياتنا وحياة أطفالنا من خلال ما تقدّمه. ولا شك أن مساهمتها بالنسبة للتعلم المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال اليافعين هي مساهمة مستمرة.

برنيس إي. كوللينان Bernice E. Cullinan
أستاذ في تربية الطفولة المبكرة والتربية الأولية
جامعة نيويورك

مقدمة هذه السلسلة

إن هذه السلسلة موجهة للمدرسين، وأخصائيي القراءة، والإداريين، وطلاب دار المعلمين، وأولياء الأمور كذلك. إنها مناسبة تماماً للخريجين، وطلاب مرحلة ما قبل التخرج، وبرامج تطوير الموظفين العاملين في مجال تعلم الكتابة والقراءة ، وهي تتمم النصوص حول تعليم القراءة في المدارس الابتدائية، وسيرة الطفولة الأولى، وتعليم فنون اللغة في المدرسة الابتدائية، وكذلك أدب الأطفال.

تقول المؤلفة: لقد كتبت هذه السلسلة بسبب اهتمامي الخاص بتطور تعلم الكتابة والقراءة في الطفولة الأولى. وقد قمت بالتدريس في حضانات، ومدارس ابتدائية؛ وكنت أخصائية قراءة؛ ثم بدأت بتدريس منهاج الدراسة لسنوات الطفولة الأولى ودورات تعلم الكتابة والقراءة في المستوى الجامعي. وقد تركز بحثي حول استراتيجيات التوجيه في تعلم الكتابة والقراءة . وفي هذه المنطقة، وجدت ثروة من المعلومات في البحث في غضون السنوات القليلة الماضية. وقد ولّد هذا البحث نظرية جديدة وأعطى دفعاً جديداً لبعض نظريات التعليم القديمة. كما أنه تضمن استراتيجيات تربوية جديدة وعزز تدريبات قديمة لم يتوافر لها بحث يؤكد جدارتها. وتصف السلسلة برنامجاً يعزز تعلم الكتابة والقراءة من الولادة وحتى الصف الابتدائي الثالث.

وبالرغم من أن هذه السلسلة موجهة للتعلم المبكر للكتابة والقراءة، فان لمضمونها نتائج قوية على توجيه القراءة بالنسبة للصفوف الابتدائية. ويمكن تطبيق الأفكار الرئيسية الواردة في هذه السلسلة على تعلم الكتابة والقراءة في الصفوف الابتدائية. و تبدو بعض أجزاء هذه السلسلة شبيهة ببعض السلاسل القديمة من عدة نواح حول تعلم الكتابة والقراءة، لأن الكثير مما نعرفه لا يزال صالحاً. ومع ذلك، لدينا طريقة جديدة لتشذيب تعليمنا، كما أن الطريقة القديمة تحتاج لإعادة صقل، إعادة تنظيم، وإعادة تبرير.

لا تقدم هذه السلسلة وصفة جاهزة. بل إن الأفكار المعروضة قد سبق وجُربت فأثبتت نجاحها، ولكن لا تنطبق كل الأفكار على كل المدرسين وكل الأطفال. إن أداء المدرس يكون أكثر فعالية باتباعه استراتيجيات يشعر أنها مناسبة أكثر له. ويحتاج

المدرس أن يتخذ قرارات يراها حاسمة بشأن شكل برنامج تعلم الكتابة والقراءة واختيار الأدوات. كذلك مشاركة الأطفال في اتخاذ بعض القرارات. إذ أن الأطفال يأتون إلى المدرسة من بيئات ثقافية مختلفة، تجارب مختلفة، وقدرات مختلفة. وقد تختلف البرامج التربوية من منطقة إلى أخرى في البلد نفسه، في مواقع مختلفة، ولمختلف الأطفال في الصف نفسه. أساس هذه السلسلة وانبثاق علم التدريس وفن التدريس. فالعلم يتضمن نظريات مرتكزة على ما توصلت إليه الأبحاث التي أوجدت استراتيجيات التعلم. كما تتضمن هذه السلسلة وصفا للاستراتيجيات والخطوات اللازمة لتطبيقها. إلا أن البحث العلمي لا يأخذ بالضرورة الفروق الفردية بين المدرسين والتلاميذ. في حين أن فن التعليم يرتكز على المتغيرات الإنسانية. تقدم هذه السلسلة صيغة متوازنة لتوجيهات تعلم الكتابة والقراءة . فهي تناقش البحث الذي نجحت عملياً استراتيجياته التعليمية المرتكزة على نظريات التعلم المختلفة. مزيج من الأفكار البناءة المتعلقة بتقنيات الحل/ المشكلة مع بعض مقاربات التعليم المباشر، وبهذا يتمكن المدرسون من العمل بشكل أفضل وتقديم الأفضل للأطفال الذين يتولون تدريسهم.

يقدم الكتاب الأول هيكل النظرية والبحث، في الماضي والحاضر، والتي أثرت في استراتيجيات تطور التعلم المبكر للكتابة والقراءة .

أما الكتاب الثاني فيغطي الإصدارات الهامة فيما يخص تقييم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة – أولئك الأطفال من خلفيات ثقافية متباينة إضافة إلى ذلك. يقدم هذا الكتاب مفاهيم التقييم؛ كما أن الاستراتيجيات العملية للتقييم موجودة في كل كتاب. ومن ثم إلى التركيز على أنواع احتياجات الفرد في كل السلسلة، كما تمت كذلك مناقشة إصدارات عن الفروق الفردية خصوصا في الكتب، 1، 3، و 10.

يناقش الكتاب الثالث التأثير القوي للمنزل على نمو تعلم الكتابة والقراءة، خصوصا في السنوات الأولى لحياة الطفل. ويناقش وجهات نظر كثيرة فيما يخص التعلم العائلي للكتابة والقراءة مثل إدماج المنزل/ بالبرامج المدرسية، والبرامج التي تتطلب التداخل بين الأجيال، والحساسية حيال الثقافات المختلفة لتقديم برامج غير مقحمة وإنما مرتكزة على نقاط القوة الموجودة في العائلات.

أما الكتب من الرابع إلى التاسع، فيتعاملوا مع مناطق اللغة ونمو تعلم الكتابة والقراءة ، اللغة المحكية. هذه الكتب تناقش النظرية والبحث، وبشكل خاص، الميول

التطورية، استراتيجيات التعلم، ووسائل التقييم. وتنظر السلسلة إلى تطور مهارات تعلم الكتابة والقراءة كسبب مساعد ومترابط: فنمو واحدة من هذه المهارات تنمي المهارات الأخرى. أكثر من ذلك تبحث السلسلة: المراحل، والاكتساب، والاستراتيجيات المشتركة ببعضها والتي تبدو متشابهة، ومن الصعب الفصل بينها بشكل تام. وكي تكون السلسلة مقروءة بشكل أفضل، فقد عالجت مختلف مناطق تعلم الكتابة والقراءة.

يناقش الكتاب العاشر تحضير وإدارة المركبّات المقدمة في السلسلة والمنظمة لخلق برنامج ناجح. ويؤكد هذا الكتاب على العلاقات المتبادلة بين جهات تعلم الكتابة والقراءة ويصف كيفية إدماجها خلال كل يوم من أيام الدراسة من خلال جهة المحتوى.

يبدأ كل كتاب بأسئلة للتركيز عليها أثناء قراءة النص. وينتهي بنشاطات مقترحة، وأسئلة، وفكرة عن الصف من الصف، ونشاطات دراسة حالة لاستخدامها من قبل المدرسين المتقاعدين والذين لا يزالوا في الخدمة. أما التذييلات فتسرد المواد التي يستخدمها المدرسون للوصول إلى برنامج ناجح يطور تعلم الكتابة والقراءة . أما المصطلحات المتعاملة مع تعلم الكتابة والقراءة فهي معرّفة في المسرد الموجود في نهاية كل كتاب.

تحديد حاجات التعلم لدى الأطفال

قائمة بحقوق الأطفال

دعوني أنمو كما اشتهي

وحاولوا أن تفهموا

لماذا أريد ان اكون كما انا

وليس كما يأمل اهلي انني سأغدو

أو كما يظن أساتذتي انني يجب ان اكون

أرجوكم حاولوا أن تفهموا وساعدوني على أن انمو واكون نفسي.

غلاديس اندروز Gladys Andrews
الحركة الإيقاعية المبدعة للأطفال

أسئلة موجّهة

1- عرّف التقييم الصحيح وحدد بعض القياسات.

2- صف طبيعة الاختبارات المعيارية.

3- ما المقصود بالتقييم العالي الرهان؟

4- ما الحجج المؤيدة والحجج المعارضة للتقييم الصحيح والمعايير المقياسية؟

5- ما الذي نعنيه عندما نتحدث عن معايير للتطور المبكر للقدرة على القراءة والكتابة؟

6- كيف يمكننا ربط كل من معايير التربية والتقييم معاً؟

7- من هم الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة؟ وما تضمينات التعليم التي يمثلها الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة في الصف؟

8- ما المقصود ببرامج التدخل المبكر؟ وما المقصود بالتضمين؟

9- كيف نخطط لتربية التعلم المبكر للقراءة والكتابة مع أطفال من مختلف الخلفيات الثقافية في صفوفنا؟

عندما مرر المدرس كتيبات الاختبار الموحد، كانت روزا بغاية التركيز والخوف. فمهاراتها الإنجليزية محدودة ولم تمض في صفها الابتدائي الحالي أكثر من أربعة أشهر. كانت تدرس اللغة الإنجليزية، إلا أن قدرتها كانت محدودة. كانت تقرأ الأسبانية بشكل جيد ويمكنها فك رموز اللغة الإنجليزية المطبوعة، ولكن مع قليل من الفهم. لدى رؤيتها للاختبار، أدركت أنها لن تتمكن من فهم الأسئلة أو الإجابات. فقررت أن الحل الوحيد هو في كتابة الإجابات بوضع علامة X في الخانة المخصصة لكل سؤال. بدت منشغلة بالعمل بملء الخانات دون قراءة سؤال واحد أو إجابة واحدة. شعرت بالتحسن أكثر للقيام بذلك من أن يعرف المدرس أنها لا تستطيع قراءة الاختبار.

في كتابها *الصف الابتدائي الأول يجري امتحان*، وصفت ميريام كوهان (Miriam Cohen) تجربة طلاب الصف الأول يخوضون الامتحان، والنتائج المتأتية من الاختبار على ديناميكيات العلاقات الشخصية فيما بين طلاب الصف. في أحد فصول القصة كتبت:

ينظر جورج إلى الاختبار. الاختبار يقول: تأكل الأرانب

☐ خس ☐ طعام كلاب ☐ ساندويتشات

رفع يده. "يجب أن تأكل الأرانب الجزر وإلا فسوف تطول أسنانها وتبقى عالقة فيها" قال. فأومأت المدرسة برأسها وابتسمت، ولكنها وضعت إصبعها أمام فمها. فرسم جورج بحذر جزرة كي يعرف الأطفال الخاضعين للامتحان الإجابة.

في كلا الاختبارين، يعطي الأطفال إجابات خاطئة على الاختبارات الموحدة ولكن لأسباب مختلفة. (فروزا) لم تتمكن من قراءة الامتحان لأنها كانت عاجزة عن قراءة الإنجليزية. بالرغم من أنها كانت تقرأ الأسبانية، إلا أنها كانت في وضع حرج بسبب خلفيتها الثقافية.

أما جورج، فبربطه بين إجابته وتجربته الشخصية والسؤال المطروح، كان لديه في الواقع جواباً معقداً أكثر من الإجابات المتوفرة. وقد حُسب جوابه غير صحيح لأن تجاربه السابقة مع الأرانب كانت مختلفة عن تلك التي مر بها واضع السؤال. بالإضافة إلى ذلك، لم يفهم جورج كيف يجري الامتحان، وهو، أن يملأ الخانة بأفضل جواب مقدّم.

في كلا الاختبارين، لم يجب الأطفال إجابات خاطئة لأنهم لم يعرفوا الإجابة. فروزا فشلت بسبب قدرتها اللغوية المحدودة، والتي لم تكن معروفة عندما خضعت للامتحان. وفشل جورج بسبب مشاكل في تصميم الاختبار نفسه.

يتعامل هذا الكتاب مع الطروحات الجوهرية التي تواجه مربي أطفال اليوم: التعرف على الاحتياجات الخاصة للأطفال وتوجيهها، وتحقيق المعايير بتقييم هذه الاحتياجات. وقد تختلف هذه الطروحات إلا أنها تلتقي في أشياء مشتركة. يجب أن يتبع التقييم الخلفيات الثقافية للأطفال وقدراتهم. فعندما نتعرف على الاختلافات الفردية يمكننا حينها تخطيط الاستراتيجيات التعليمية وبالتالي تحقيق المعايير.

سوف أوجه هذه المواضيع كمقدمة للطروحات التي تحيط بها. بدءاً من التطبيقات العملية لتوجيه احتياجات الأطفال الفردية حسب بيئاتهم الثقافية، وقدراتهم المختلفة، بالإضافة إلى تقييم أداء كل الأطفال، كل هذا سوف يناقَش في كل الكتب التي تتعامل مع الاستراتيجيات التعليمية. تحتاج هذه المواضيع إلى أن تتداخل في مناقشات تتعامل مع التعليم وشكله من أجل تحقيق المعايير، وعلى أي حال كل ذلك يحتاج إلى مقدمات.

تقييم تطور التعلم المبكر للقراءة والكتابة

لقد دفعنا المربون الذين عملوا في تعليم القراءة والكتابة المبكرة، بتركيزهم على اهتمامات الأطفال، وأساليب تعليمهم، واختلاف مستويات القدرة بين الأطفال، إلى إلقاء نظرة أقرب على طرقنا في قياس الأداء. وبدا جلياً أن نفس مجموعة اختبارات الورقة — والقلم المعيارية لا تلقي بالاً بالاستراتيجيات التي وضعها معلمو القراءة والكتابة في المرحلة المبكرة. إضافة إلى أنه أصبح من الواضح أنه لا يمكن لقياس واحد أن يكون المصدر الأساسي الذي نعتمد عليه لتقييم تطور الأطفال. فعوضاً عن اختبار الأطفال، نحتاج أن نقيم أداء نموهم في العديد من المناطق وتحت ظروف متعددة. إذن، يجب أن يساعد التقييم المدرس، والطفل، والأهل على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطفل، للتخطيط للاستراتيجيات التربوية المناسبة. يجب أن يطابق التقييم الأهداف والتدريبات التربوية. تحتاج قياسات التقييم، كي تلتقي مع احتياجات مختلف الطلاب في المدارس، أن تكون مختلفة إذ أن هناك أطفالا يكون أداؤهم في مواقف معينة أفضل من أدائه في مواقف أخرى.

قد وضعت الجمعية الدولية للقراءة (RIA) والجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (AYEC) ملاحظة حول تعليم القراءة والكتابة (1998) تنصح بالتالي: "استخدم إجراءات تقديرية مناسبة تطوريا وثقافيا للأطفال الخاضعين للتقييم. ويجب أن يخضع اختيار المعايير التقديرية لأهداف البرنامج التربوي كما يجب أن تأخذ بعين الاعتبار التطور الكلي لكل

طفل وتأثيره على أدائه في القراءة". يجب أن يُرسم التقييم النوعي من مهمات الحياة الحقيقية في الكتابة والقراءة ويجب أن يتبع بشكل مستمر سلسلة من نشاطات تعلم القراءة والكتابة.

يسمى نوع التقييم المذكور غالباً بالتقييم الصحيح. وهناك العديد من التعريفات لهذه العبارة، ولكن يبدو أن هناك تعريفا محددا قد أحاط بماهيته وهو نشاطات التقييم التي تمثل وتعكس التعلم الحالي والنشاطات التربوية للصف والعالم خارج أسوار المدرسة. وقد نتج عن منظور التقييم الصحيح العديد من المبادئ كما نوه بذلك Ruddell and Ruddell (1985)، إذ يجب:

1 - أن يرتكز التقييم بشكل أساسي على ملاحظات طفل يعمل في صف حقيقي على مهمات قراءة وكتابة.
2 - أن يركز التقييم على تعلم الأطفال والهدف التربوي من المنهج الدراسي.
3 - أن يكون التقييم مستمراً، ومرتكزا إلى الملاحظات خلال مدة كافية.
4 - أن يأخذ التقييم بعين الاعتبار اختلاف الخلفيات الثقافية للأطفال، لغاتهم، واحتياجاتهم الخاصة.
5 - أن يكون التقييم جماعياً ويتضمن مشاركة نشطة من الأطفال، الأهل، والمدرسين.
6 - أن يقر التقييم بأهمية استخدام جملة من الملاحظات أكثر من اعتماده على مقاربة تقييمية واحدة.
7 - أن يرتكز التقييم على المعرفة ويعكس أقصى فهمنا لإجراءات القراءة والكتابة.

يجب أن يكون التقييم متكرراً لتحقيق الأهداف، ويشتمل على عدة نماذج. والهدف الأساسي هو ملاحظة وتسجيل السلوك الحالي الذي يقدم أكثر صورة ممكنة عن طفل معين. ويحتوي كل فصل من هذا الكتاب يتعامل مع منطقة معينة من تطور القدرة على القراءة والكتابة قسماً يحوي اقتراحات لتجميع مواد مرتبطة بالتقييم فيما يخص هذا الطفل بعينه. كما يقدم لائحة من النماذج الشاملة للقياسات التقييمية الحقيقية والتي تساعد على رسم صورة فهمية عن الطفل.

نماذج شاملة للقياسات التقييمية الحقيقية

- *أشكال الملاحظة:* يخلق المعلمون الأشكال التي يريدونها لملاحظة وتسجيل سلوك

الأطفال. ويكون عادة لأشكال الملاحظة تصنيفات واضحة مع مساحات كافية لكتابة ملحوظات عن نشاطات الأطفال. ويجب أن يكون هناك تخطيط للأهداف الملاحظة وأشكال مصممة للوصول إلى النتائج المرجوة.

- *لائحة المراجع*: بيانات مفصلة بما فيها لوائح بالسلوك أو المهارات التي يجب أن يتبعها الطلاب، هي شكل متفق عليه للتقييم الصحيح. تحضر اللائحة بناء على المواضيع التي سيكون على المدرس تدريسها في الصف. على أي حال، إن البيان مصمم لتحديد ما إذا كانت الأهداف المرجوة قد تحققت.
- *نماذج الأداء اليومي*: وهي نماذج عمل الطفل في كل مناطق المحتوى يقوم بها بشكل يومي. ويجب أن تُجمع نماذج مختلفة بشكل دوري. نماذج للكتابة، فن، علم، وتقارير علوم اجتماعية يمكن أن تُجمع خلال السنة الدراسية (شكل 1).

شكل (1): نموذج أداء يومي لكتابة نيكول Nicole في نهاية سنتها الدراسية في صف الحضانة

عزيزتي السيدة ويلي

أظن أنك ألطف مدرسة في المدرسة.

كانت سنتي الدراسية رائعة.

أحببت السيرك وأحببت الرقص.

أحبك كثيراً نيكول.

أتمنى لك عطلة صيفية رائعة.

- *نوادر من الملاحظات*: يمكن أن تستخدم نوادر الملاحظات لغايات عدة. فقد يرغب الأساتذة بكتابة تعليقات مثيرة، مضحكة، أو ملاحظات عامة عن سلوك الطفل في الصف. ويجب أن تركز الملاحظات على وجه معين من أوجه أداء الطفل، مثل القراءة الشفهية، القراءة الصامتة، سلوكه أثناء سماع القصص، أو أثناء الكتابة. ويكون هناك حوار جارٍ خلال وصف السلوك.

- *أشرطة سمعية*: هي شكل آخر من أشكال التقييم التي يمكن استخدامها لتحديد تطور اللغة وتحليل التقدم في القراءة الشفهية. كما يمكن أن تستخدم في جلسات النقاش المرتبطة بالاستجابات تجاه الأدب وذلك بغية المساعدة في فهم كيفية تفاعل الصغار داخل المجموعة، ونماذج الاستجابات.

- *أشرطة مرئية*: وهي تربط المعلومات المذكورة في الأشرطة السمعية مع المعلومات الإضافية المستقاة من رؤية طفل أثناء أداء ما. فالكتابة ليست نشاطا سمعياً، فالأشرطة المرئية عن الأطفال في وضعيات الكتابة يمكن أن تستخدم لأغراض التقييم. الأشرطة السمعية والمرئية هما طرق يمكن أن يستخدمها المدرسون أيضاً لتقييم أدائهم.

- *الفحوصات*: يحضر الأساتذة الفحوصات لتقييم مواقف الأطفال فيما خص كيفية تفكيرهم فيما يدرسونه أو ما الذي يحبونه أو يكرهونه في المدرسة. يمكن لهذه الفحوصات أن تكون على شكل استبيانات أو مقابلات مع إجابات كتابية أو شفهية.

- *اختبارات ورقة - قلم يحضرها الأساتذة*: قد تقارب هذه الاختبارات التدريس أكثر من القياسات المصممة بواسطة شركات تجارية؛ على أي حال، يحتاج المدرسون أن يقدموا هذا النموذج من التجربة للأطفال.

- *أشكال تقييم التلميذ*: يجب أن يشارك الطفل بالتقييم الحقيقي. تحضر هذه الأشكال كي يقيّم التلاميذ بأنفسهم أدائهم الخاص بهم (أنظر الجدول).

يجب أن يقيّم الأطفال أداءهم باستمرار وذلك بجمع نماذج عن أعمالهم، مناقشتها مع المدرس وسائر الأطفال. فالأطفال جزء متداخل من إجراء التقييم.

- *أشكال تقييم الأهل*: التقييم الحقيقي الذي يقحم الأهل كمقيمين لأطفالهم. يمكن أن يُطلب من الآباء جمع نماذج عمل من المنزل وكتابة تعليقات عن السلوك، حيث يمكن أن يحصلوا على أشكال للملاحظة وتسجيل السلوك. فالآباء مصدر مهم لتقديم معلومات أكثر عن الطفل من وجهة النظر المنزلية.

- *اجتماعات:* تسمح الاجتماعات للمدرس بلقاء الطفل وجها لوجه لتقييم المهارات مثل القراءة بصوت عالٍ، لمناقشة تطور الطفل، والتحدث عن الخطوات اللازمة لتحسين الأداء، والتثقيف، واقتراح نشاطات. يجب أن يأخذ الأطفال دوراً إيجابياً في تقييم تطورهم كما أنهم شركاء متساوون في الإجراء التقييمي. كما يجب أن يشترك الأهل في الاجتماعات مع المدرسين عن تطور أطفالهم. إذ يلتقون بالمدرسين بمفردهم ثم بوجود الطفل. يحضرون معهم المواد التي جمعوها في المنزل لإضافتها على ملف المعلومات.

شكل التقييم الذاتي للأطفال

الاسم ____________ التاريخ ____________

1. أعرف كل أحرف الأبجدية نعم ☐ لا ☐
2. يمكنني أن أكتب الأحرف نعم ☐ لا ☐
   هذا نموذج لبعض الحروف التي يمكنني كتابتها
3. أعرف أصوات الحروف نعم ☐ لا ☐
   هذه أصوات بعض الحروف التي أعرفها
4. الأشياء التي أحتاجها في الحروف هي:

---

1. أحب أن أقرأ: نعم ☐ لا ☐ لماذا؟
2. أحب قراءة:
3. الأشياء التي أتقنها في القراءة هي:
4. الأشياء التي أحب أن أعرف كيف أتقنها هي:

---

1. أحب أن أكتب: نعم ☐ لا ☐ لماذا؟
2. الأشياء التي أحب كتابتها هي:
3. الأشياء التي أتقنها في القراءة هي:
4. الأشياء التي أحتاجها كي أتقن الكتابة هي:

بيانات القراءة غير الشكلية والسجلات الجارية

بيانات قراءة غير شكلية (IRI): هي اختبارات تحدد مستوى الطفل التعليمي. وهي عبارة عن مقاطع من أدوات قراءة متدرجة مخصصة للأطفال لقراءتها بصوت عال. تُحسب هنا الأخطاء وتعطى علامة مئوية دقيقة، علامة تقرر إذا ما كان الطفل يقرأ بشكل مستقل، مثقف، أو بطريقة محبطة. الأخطاء ليست مخصصة بشكل أساسي لتحليل النموذج، مثلا، لتحديد ما إذا الطفل يعاني من مشكلة فك الرموز أو مشكلة متعلقة باستخدام مفهوم أو معنى من النص. تظهر بيانات غير رسمية لقراءة المادة المناسبة لمستوى التعلم لدى الطفل. وبالنسبة للأطفال الذين يستطيعون قراءة مقاطع بصمت، هناك مراجع فهمية موجودة في هذا النص.

أوجدت ماري كلاي (1993) *سجلات جارية* لملاحظة الأطفال عن قرب وتسجيل سلوكهم في القراءة الشفهية وكذلك من أجل تخطيط المنهج الدراسي. خلال التحليل، تدون ملاحظات مثل ما يستطيع الطفل قراءته، وأنواع الأخطاء التي يقع فيها خلال القراءة، مثل الإدخال، الحذف، الاستبدال، والتكرار. كما تدون أيضا الأخطاء التي يصححها بنفسه ولكنها لا تحسب أخطاءً. كما تحدد السجلات الجارية المواد المناسبة للأهداف التعليمية والقراءة المستقلة. بالإضافة إلى ذلك، يحدد مستوى الإحباط لدى الطفل. إن تحديد مستوى المواد التعليمية ونماذج استراتيجيات التعلم هامة لأحداث إرشاد منتج في القراءة. وهذه السجلات الجارية تبذل مزيدا من الوقت لتحديد أنواع الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في القراءة الشفهية أكثر من تقييم قدراتهم على فهم النصوص.

عند تدوين السجل الجاري، يطلب من الطفل أن يقرأ مقطعا صغيرا من 100 إلى 200 كلمة. ويعطى الأطفال الأصغر سنا مقاطع أصغر للقراءة والأطفال الأكبر سنا مقاطع أطول. يكون لدى المدرس نسخة من ذاك المقطع، وخلال قراءة الطفل، يستخدم المدرس نظام علامات كي يكتب في السجل الجاري ما إذا كانت الكلمات مقروءة بشكل سليم وما هي طبيعة الأخطاء التي وقع فيها الطفل، مثل، إدخال كلمة، حذف كلمة، تكرار كلمة، أو استبدال كلمة (أنظر شكلي 2، و 3). خلال قراءة الطفل، يسجل المدرس مدى دقة القراءة، مع فحص كل كلمة، أو يسجل نوعية الأخطاء. إذا قرأ الطفل من 95 إلى 100% من الكلمات بشكل صحيح، تكون المادة المستخدمة مناسبة لمستوى الاستقلالية لديه أو لديها؛ إذا كانت نسبة 90 إلى 95% من الكلمات صحيحة،

شكل (2): شكل السجل الجاري

الاسم ________________ التاريخ ________________

الكتاب ________ مستوى الكتاب ________ الكلمات: ________

نسبة الأخطاء: نسبة الدقة:

نسبة تصحيح الأخطاء ذاتياً:

طرق مستعملة

خطأ	تصحيح ذاتي	النص	خ - أخطاء			ت ذ - تصحيح ذاتي			
			م	ب	ر		م	ب	ر

م= معنى، ب= بنية، ر= رؤية

مستوى القراءة

مستقلة: الدقة: من 95 إلى 100%

تعليمية: الدقة: من 90 إلى 95%

صعبة (أو محبطة): الدقة تساوي أو أقل من 98%

البراعة في القراءة: بطلاقة ______ كلمة كلمة ______ متقطعة ______

إعادة الرواية

الخلفية: الأحرف ______ الوقت ______ المكان ______

الموضوع: المشكلة أو الهدف ______

الأحداث: العدد المتضمن ______

الحل: حل المشكلة ______ الهدف المنجز ______ النهاية ______

Source: Adapted from M. Clay, 1985. in: The Early Detection of Reading Difficulties (3rd edition). Portsmouth, NH: Heinemann.

شكل (3): نظام تسجيل علامات السجل الجاري

نوع الخطأ أو الأخطاء	الشفرة	المواصفات
قراءة دقيقة	✓✓✓✓	لكل كلمة قُرِئت بشكل صحيح توضع علامة أو شرطة فوق الكلمة. والبعض يفضل عدم وضع أي علامة دلالة على الدقة في القراءة.
تصحيح ذاتي (غير محسوب كخطأ)	تصحيحه الذاتي/ تصحيحها الذاتي	يقرأ الطفل الكلمة بشكل خاطئ، يتوقف، ثم يصحح خطاه
استبدال كلمة (غير محسوبة كخطأ)	قارب/قارس	يستبدل التلميذ كلمة بكلمة حقيقية غير صحيحة.
رفض لفظ الكلمة (تحسب كخطأ)	طاولة/ ط	لا يلفظ التلميذ الكلمة ولا يحاول فعل ذلك يلفظ المدرس الكلمة ويتابع الاختبار.
إدخال (يحسب خطأ)	في	يدخل التلميذ كلمة أو مجموعة من الكلمات ليست موجودة في أصل النص.
حذف (لا يحسب خطأ)	ـــــ / فأر	يلغي التلميذ كلمة أو مجموعة من الكلمات في النص، ولكنه يستمر في القراءة.
التكرار (لا يحسب خطأ)	فر الحصان	يعيد التلميذ كلمة أو أكثر سبق أن قرأها. مجموعة من الكلمات المكررة تحسب كإعادة واحدة.
عكس	لقد قال/ كان	يقلب التلميذ ترتيب الكلمات أو الحروف.
طلب المساعدة (يحسب خطأ)	تف.. منزل	يطلب التلميذ المساعدة في كلمة لم يتمكن من قراءتها.

Source: Adapted from A. P. Shearer & S. P. Homan, 1994. In Linking Rading Assessment to Instruction. New York; St. Martin's Press.

تكون المادة مناسبة للمستوى التعليمي؛ إذا قرأ أقل من 90% من الكلمات بشكل صحيح يُطرح هنا مستوى الطفل المحبط. وتحسب علامات السجل الجاري بالمائة على الدقة في القراءة كما يلي:

1 - تسجيل عدد الكلمات في المقطع المخصص للامتحان (70 كلمة مثلا).

2 - تسجيل عدد الأخطاء التي وقع فيها الطفل، وطرحها من مجموع عدد الكلمات الموجودة في المقطع (مثلا، نطرح 5 من 70 يساوي 65).

3 - نقسم الرقم الناتج (65) من العدد الإجمالي للكلمات (70).

4 - نضرب الرقم بـ 100 والذي يساوي حينها 90 بالمائة أي النسبة المئوية للدقة في القراءة بالنسبة للمقطع المقروء.

هناك طريقة أخرى لتحديد مستوى القراءة كما يلي: تحسب الأخطاء في المقطع من صفر إلى 3 مستوى مستقل؛ من 4 إلى 10 أخطاء، أخطاء تعليمية؛ من 11 خطأ أو أكثر صعوبة أو إحباط في القراءة. إذا كان الطفل يواجه صعوبات في أول كتاب قرأه أو قرأته من صف الحضانة إلى الصف الأول ابتدائي، يتوقف الامتحان. أما إذا كانت الصعوبة في استخدام مواد الصف الابتدائي الثاني أو الثالث، ينصح باستخدام مواد اختبار الحضانة الأولى.

إن الجزء المهم في السجل الجاري هو في تحليل لماذا ارتكبت الأخطاء. وهذا يحصل بتصنيف الأخطاء بخطوة تالية مثل (م) للمعنى، (ب) للبنية، أو (ر) للرؤية. لتحديد نوع الخطأ، نعود إلى النص وننظر في الخطأ ونستشف ما قد يكون. وهذه بعض الأمثلة:

1 - يرتكب الطفل خطأ في المعنى عندما تقرأ الكلمة بشكل غير صحيح إلا أنها في النص تكون دقيقة وذات معنى. مثلاً، إذا قرأ الطفل "هذا منزلي" بدلا من "هذا بيتي"، وبالرغم من أن الكلمة غير صحيحة فالمعنى صحيح. يجب أن يحسب هذا الخطأ بوضع علامة (م).

2 - يرتكب الطفل خطأ شكلياً عندما تبدو الكلمة في الجملة صحيحة في الجملة ذاتها، ولكنها لم تقرأ بشكل صحيح. مثلا، إذا قرأ الطفل "ذهبت إلى حديقة الحيوانات" بدلا من "ركضت إلى حديقة الحيوانات"، فهنا قواعد اللغة الإنجليزية سليمة، إلا أن الكلمة خطأ. وعلى أي حال، تحسب الكلمة بأي بنية.

3 - آخر الأخطاء هو الخطأ المرئي. هنا قد يلفظ الطفل كلمة "بصق" بدلا من "يصق"، لأن الكلمات تبدو متشابهة والطفل أو الطفلة لم ينظرا مليا في الكلمة.

يمكن البدء بالسجل الجاري باختبار التعرف على الحرف بالنسبة لأطفال الحضانة وأطفال الصف الأول. إذ يقوم هذا الاختبار ببساطة على أحرف اللغة الأبجدية المطبوعة والمصفوفة كبيرها وصغيرها. يُطلب من الأطفال قراءة صف من أسماء الحروف كل مرة. ويسجل المدرس الأحرف الصحيحة والأحرف الخاطئة. يمكن أن يستمر الاختبار خطوة بعد أخرى لتحديد مدى معرفة الأطفال برموز الأصوات المرادفة للأحرف وذلك بسؤالهم إذا كانوا يعرفون الصوت المناسب للحرف، وإعطاء كلمة تبدأ بذاك الحرف، ويسجل المدرس استجابات الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، يمكن إجراء اختبار التعرف على الكلمة المترددة بكثرة. وتجدون في الكتاب الثامن شكل (1) لائحة مقدمة بالكلمة المترددة بكثرة. يمكن تقسيم اللائحة حسب المستويات تبعا لأكثر الكلمة المعتبرة صعبة. يطلب المدرس من الأطفال قراءة الكلمات الموجودة في اللائحة بدءا مما يعتبرونه الأسهل أولا. فإذا نجحوا بذلك، يبدأ المدرس بلائحة الدرجة الثانية.

يجب إجراء اختبارات السجل الجاري مرة في الشهر خلال مرحلة الطفولة الأولى. ويجب أن يتحدث المدرسون إلى الأطفال عن نماذج الأخطاء التي يرتكبونها في السجل الجاري لإعطائهم استراتيجيات مثل الإصغاء إلى معنى الجملة والنظر إلى الأحرف في الكلمة الواحدة لمعرفة ما هي الكلمة.

في السجل الجاري يوجد فراغ للدلالة على مدى طلاقة الطفل في القراءة، أو كان يقرأ كلمة كلمة، أو قراءة متقطعة. يمكن أن يسأل المدرسون الأطفال إعادة رواية القصص المقروءة لتحديد مدى فهمهم للنص (Harp, 2000).

تقييم ملف الإنجاز

يمنح تقييم ملف الإنجاز كلاً من الأساتذة، الأطفال، والآباء، الفرصة لجمع نماذج عن عمل الأطفال. يمكن لهذا الملف أن يضم مراحل تطور العمل ونماذج كاملة. إنه يقدم قصة عن من اين بدأ الأطفال، وماذا أصبح بإمكانهم القيام به الآن، لتحديد النقطة التي يجب الانطلاق منها من الآن. يجب أن يضم ملف الأساتذة أعمالا قام باختيارها الأطفال، المدرس، والآباء. ويجب أن تمثل أفضل ما قام به الطفل وتجسد أكثر الصعوبات التي

يمكن أن يواجهها أو تواجهها. وبذلك تضم هذه الأعمال نماذج عن العمل، وما كان يتعلمه الطفل.

هذا الملف المادي هو ملف مُبوّب من عدة جيوب لاحتواء العمل. ويمكن أن نضفي عليه صفة الذاتية من خلال إدراج رسمة يقوم بها الطفل، أو صورة له، واسمه أو اسمها. إذ أنه غالباً ما تمرُر هذه الملفات للصف الثاني، ويجب اختيار القطع المنتقاة بعناية لتحديد حجم الملف. يجب أن يحوي الملف نماذج مختلفة تبين مناطق التعلم المختلفة وأفضل ما يمكن للطفل إنجازه. بما في ذلك مثلا، نماذج من العمل اليومي، ملاحظات عن السلوك، تسجيلات لقراءاته الشفهية، نماذج لغوية، إعادة رواية القصص، تسجيلا ت عن نمو المهارات خلال السنة الدراسية، مقابلات، صحف، النتائج النهائية للاختبارات، نموذج تقييم الطفل لذاته، صحف، نماذج كتابية، وقطعة فنية. وقد جهزت بعض المدارس مخططات رسمية لجمع حقائب الملفات وإدارة الامتحانات (أنظر شكل 4). كما يجب أن يَحضر الملف من قبل الطفل والمدرس بشكل يسمح له أو لها بالاحتفاظ به في المنزل في نهاية العام الدراسي (Valencia, hiebert, & Afferbach, 1994).

خلال كل هذه السلسلة، ستتم مناقشة التقييم في نهاية الأقسام التي تتعامل مع نمو مهارة معينة. كما نستعرض العديد من المعايير لإدراج مواد ملف التقييم للأطفال. يجب أن تساعد هذه المواد الأساتذة على خلق استراتيجيات تعليمية، وتساعد الآباء على فهم نمو أطفالهم بشكل أفضل، واطلاع الطفل على نقاط القوة ونقاط الضعف لديه وكيفية تحسينها.

الاختبارات الموحدة

تقيس الاختبارات الموحدة ما تعلمه الطلاب. لا تتدخل هذه الاختبارات على أي حال في كيفية تعلم الأطفال. فالمنتج هنا أكثر أهمية من الإجراء في الاختبارات الموحدة.

تحضر الاختبارات الموحدة من قبل ناشرين ويَرجع إليها كمعيار، ولهذا فهي تعطى لأعداد هائلة من الطلاب بهدف تطوير المعايير.

والمعايير هي المعدل المتوسط لأداء الطلاب الذين تم اختبارهم في صف معين وسن معين. عند اختيار اختبار معياري، من الضروري فحص صلاحيته بالنسبة لطلابكم. ومنها، هل يقيم الاختبار ما يقول أنه يقيمه؟ وهل يؤدي الغرض المرجو بالنسبة لطلابكم؟ كما أن مصداقية الاختبار ضرورية كذلك. بمعنى هل العلامات دقيقة ويعتمد عليها؟

شكل (4): جدول تجميع ملف للنماذج والاختبارات

اسم الطالب .... الصف ....

المدرسة .... المدرس ....

تعطى الاختبارات في سبتمبر (س)، يناير (ي). سجل تاريخ إعطاء الاختبار في المكان المخصص.

	سبتمبر	يناير	مايو	سبتمبر	يناير	مايو	سبتمبر	يناير	مايو
الصف	حضانة	حضانة	حضانة	الأول	الأول	الأول	الثاني	الثاني	الثاني
1. مقابلة الطفل									
2. مقابلة الأهل									
3. الصورة الذاتية									
4. مفاهيم عن الاختبار المطبوع									
5. إعادة رواية القصة									
6. إعادة كتابة القصة									
7. الكتابة الحرة									
8. التعرف على الحرف									
9. السجل الجاري									
10. رؤية الكلمات المكررة									
11. تعليقات على الملاحظة									

Source: Adapted from South Brunswick, New Jersey Public Schools Portfolio assessment Strategies

مظاهر أخرى من الاختبارات المعيارية هي كالتالي:

1 - *علامات مساوية للصف*: هي علامات مبدئية محولة إلى علامات مستوى الصف. مثلا، إذا حصل طفل ما في الصف الأول على علامة مساوية لـ 2.3، يحسب أداءه حينئذ متفوق على مستوى صفه.

2 -*تصنيفات مئوية*: هي علامات مبدئية محولة إلى تصنيفات مئوية. تخبرنا في أي تصنيف هو الطفل بالنسبة لسائر الأطفال الذين أجروا نفس الاختبار في الصف والسن الذي ينتمي لهما. على أي حال، إذا حصل طفل أصغر على تصنيف مئوي 80، قد يعني هذا أنه سجل علامة أفضل أو مساوية للدرجة 80 بالنسبة لسائر الطلاب الذين أجروا الاختبار.

بالرغم من الانتقادات العدة التي وجهت للمقاييس المعيارية، فإنها مع ذلك تمثل مصدرا آخر من المعلومات عن أداء الطفل. غالبا ما يرغب الأهل بتجميع معلومات من الاختبار لأنها معلومات محسوسة فيما يخص ترتيب طفلهم بين نظرائه في الصف نفسه. ويجب أن تعلم– مع ذلك– أن هذه مجرد نوع واحد من المعلومات لن يكون أهم من المعايير الأخرى المناقشة فيما سبق. إعطاء اختبار موحد يعرض الأطفال لنوع آخر من موقف التعلم غالبا ما يواجهونه في السنوات القادمة داخل وخارج المدرسة. العديد من الأسئلة، مع ذلك، ضرورية لاستخدام مثل هذا الاختبار في صفوف مرحلة الطفولة الأخرى.

مشاكل ناجمة عن الاختبارات الموحدة

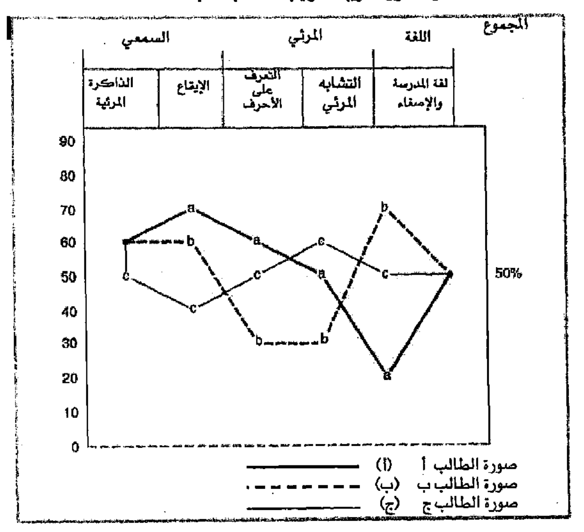
هناك العديد من المشاكل التي تظهر مع الاختبارات الموحدة. أولا، يجب أن نعرف أنها تمثل فقط نوعاً واحداً من التقييم؛ ويجب أن يرتبط استخدامها بواحد أو أكثر من معايير التقييم. ثانيا، بعض الاختبارات الموحدة للقدرة المبكرة على القراءة والكتابة تقيم الأطفال من خلال مهارات مثل الذاكرة السمعية، الإيقاع، التعرف على الأحرف، التشابه المرئي، لغة المدرسة، والإصغاء. بالمقابل، إن التمارين التي تغذي القدرة المبكرة على القراءة والكتابة التي قد لا تكون متضمنة في الاختبار، تظهر معرفة الأطفال المسبقة، مفاهيم الكتب، المواقف حيال القراءة، ارتباط المعنى مع المطبوعات، وخصائص المواد المطبوعة. قد ينجح طفل ما في كل مراحل الاختبار الموحد ومع ذلك لا يكون بعد قادراً على القراءة، في حين أن طفلاً آخر قد يفشل في أي من مراحل الاختبار ولكنه يتمتع بالفعل بالقدرة على القراءة.

قد لا تتطابق بعض الاختبارات الموحدة مع التدريبات التربوية المقترحة من قبل آخر الأبحاث والنظرية فيما خص القدرة المبكرة على القراءة والكتابة. وهذا يفضي بنا إلى ثالث المشاكل. للأسف، بسبب أن مقاطعات المدارس تقيِّم غالباً على ضوء كم كان أداء الأطفال ناجحاً في الاختبارات المعيارية، فقد يشعر الأساتذة بالضغط للتعليم لتهيئة الأطفال لهذا الاختبار. ويعرف هذا غالباً اختبار الرهانات العالية لأن غالبية القرارات تُتخذ انطلاقا من نتائج علامات اختبار واحد أو أكثر. والأساتذة الذين يخضعون لهذا الميل يلجؤون لاستخدام استراتيجيات غير مناسبة لتعليم الأطفال الصغار. بالإضافة إلى ذلك، يمضي هؤلاء الأساتذة وقتا كبيرا جدا في تحضير الأطفال لهذه الاختبارات الموحدة بجرهم إلى نماذج اختبارات مماثلة للاختبارات الحقيقية. وتكون نماذج الاختبارات متدرجة، من معالجة التعليم إلى مداواة الضعف الذي بدا من خلال الاختبار. فإذا لم يحضر الأساتذة الأطفال للاختبار، مع اجتماعات تدريبية، ولم يدرسوهم الاختبار، فقد لا يسجل طلابهم علامات عالية خلال الاختبار. وعدا عن مضمون الاختبار، فإن معرفة كيفية إجراء الاختبار مهمة لتحقيق النجاح. ولذا، قد يشعر المدرسون بأنهم يعرضون وظيفتهم للخطر إذا رفضوا تدريس الاختبارات الموحدة. فهذه معضلة مخيفة.

هناك مشكلة رابعة، موضوع الرهانات الأعلى والاختبارات الموحدة، هي أن نتائج هذه الاختبارات هي مستخدمة بشكل مشترك في وضع الأطفال في صفوف مخصصة ومجموعات قراءة. بعد وضع الطفل في هكذا صف، قد لا ينتقل الطفل أبدا إلى مجموعة مختلفة. ومع ذلك، الاختبارات الموحدة التي يرتكز عليها قرار وضع الطفل قد يقدم معلومات غير دقيقة. ويمثل (الشكل 5) العلامات المتدنية الافتراضية والترتيبات المئوية الإجمالية لثلاث أطفال في صف الحضانة من خلال اختبار نموذجي يقيس الاستعداد للقراءة.

سجل الطفل (أ) علامة جيدة في مهارات التمييز السمعية والبصرية، وسجل علامة متدنية في المهارات اللغوية. كانت علامة الطفل الإجمالية في حدود 50% أما الطفل (ب) فسجل علامة جيدة في المهارات السمعية، علامة متدنية في المهارات البصرية، ومهارات لغوية جيدة، كذلك سجل علامة إجمالية 50% أما الطفل (ج) فسجل علامة متدنية فيما خص المهارات السمعية والبصرية، واللغوية، وحقق علامة إجمالية 50%.

شكل (5): صور افتراضية عن اختبارات أولية على ثلاثة أطفال حضانة يحققون تقريبا الترتيب نفسه بالنسبة للأداء



مما يعني أن الأطفال الثلاثة سينتقلون إلى الصف الأول الابتدائي وقد يتم وضعهم في مجموعة القراءة نفسها، بالرغم من أن الطالب (أ) يعاني من عجز لغوي ممكن كما يفتقد لواحدة من أهم مقومات نجاح القراءة - قاعدة لغوية قوية. وثلاثتهم الأطفال مختلفون من حيث القدرة ومع ذلك حققوا نفس الدرجة المئوية في الاختبار الموحد. والاحتمال بعيد جدا أن الثلاثة سيحققون نجاحا مماثلا في القراءة، رغم أن هذا متوقَع من خلال نتائج اختباراتهم.

مشكلة أخرى تبرز في الاختبارات الموحدة هي النزعة. مثلا، يمكن الاعتماد على

الاختبارات الموحدة بشكل أقل بالنسبة للأطفال الأصغر سناً منها لدى الأطفال الأكبر سناً.

بل أكثر من ذلك، لا زالت بعض الاختبارات الموحدة متحيزة لمصلحة الأولاد البيض، والمنتمين للطبقة المتوسطة، برغم المحاولات المبذولة لتلطيف هذه المشكلة. ويميل استخدامها إلى وضع القرويين، والأفريقيين – الأمريكان، والصغار المتحدثين بلغتين، تميل إلى وضعهم في وضع غير مناسب. وتلعب المعرفة المسبقة دوراً كبيراً في كيف سيكون أداء الطلاب في الاختبار. يميل التلاميذ البيض، من الطبقات المتوسطة، إلى اتباع التجارب التي تؤدي إلى إنجاز أفضل في الاختبارات. كذلك، اتباع توجيهات الاختبار مثل "ضع إصبعك على النجمة" أو "ضع دائرة حول الماعز الموجودة خلف الشجرة" غالباً ما تكون مشكلة بالنسبة للطفل اليافع. فالأطفال الذين لم يسبق لهم رؤية ماعز من قبل قد لا يتمكنوا من وضع الدائرة حول أي كلمة إذا أن الحيوان الموجود في صفحة الكتاب قد يبدو كلباً بالنسبة لهم.فمقولة الوضعية الخاصة بالجمعية الدولية للقراءة والمجلس الوطني لمدرسي اللغة الإنجليزية (IRA/NAEYC) *تعلم القراءة والكتابة*: تمارين مناسبة لتطور الأطفال الصغار (1998) تقترح أن تكون الإجراءات التقييمية المستخدمة مع الأطفال الصغار مناسبة لتطورهم وثقافتهم، وأن يكون اختيار المعايير التقييمية مرتكزة على أهداف البرنامج التعليمي، وتأخذ بعين الاعتبار التطور الكلي لكل طفل وتأثيرها على أداء القراءة. يمكن هنا اتخاذ عدة خطوات لتصحيح أخطاء الاختبار المعياري في التربية في الطفولة المبكرة. كما يجب أن يفهم أل إداريون والأساتذة مناطق ضعف الاختبارات المعيارية، كذلك يجب أن تميل أدوات التقييم المختلفة والمستعملة بتكرار خلال السنة الدراسية للحؤول دون التشديدات غير الضرورية على نتائج الاختبارات الموحدة.

وبالرغم من أن الاختبارات الموحدة غير ثابتة مع الأطفال الصغار، يحتاج المدرسون لدى استخدامها إلى مساعدة الأطفال على تعلمها. إذ يحتاج الأطفال أن يتعلموا كيف يتبعون الاتجاهات وكيفية إملاء الإجابات. يجب أن يكون للأطفال الشجاعة على معرفة كيف تكون الاختبارات قبل مواجهتها.

إن عملية إيجاد اختبارات مناسبة هي مهمة شاقة. ومع ذلك، فقد أصبح بعض واضعي الاختبارات على دراية بالتناقضات بين استراتيجيات التعلم الجديدة وأشكال الاختبارات الحالية. هناك أدوات لقياس أوجه عدة من القدرة المبكرة على القراءة والكتابة والتي تعرّف

وعكس الاستراتيجيات التعليمية التي نقيمها اليوم، وخصوصا مفهوم Clay's (1979) عن الاختبار المطبوع. يقيم هذا الاختبار ما يعرفه الطفل عن الطباعة وكيفية استعمالها في الكتب. بالإضافة إلى أي اختبار موحد، يجب استعمال وبكثرة مقاييس تقييمية حقيقية مثل المقابلات، سجلات الروايات، جمع نماذج من العمل، ومقاييس أخرى تم شرحها في سياق هذه السلسة.

المعايير والاختبارات الموحدة للقراءة والكتابة

في ظل مطالبة جميع الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية بأن يكونوا قراءاً متمكنين بنهاية الصف الثالث، عمدت العديد من المنظمات المتخصصة بتعلم القراءة والكتابة والعديد من الولايات إلى إيجاد ملخصات لمعايير بهدف تحقيق الإنجاز. تعرّف المعايير ما الذي يجب أن يعرفه الأطفال عن القراءة والكتابة وأن يكونوا قادرين على القيام بكلتي المهمتين. وتهدف المعايير إلى تحديد ما يحتاج التلميذ تعلمه في كل صف في مادة فنون اللغة الإنجليزية — القراءة، الكتابة، الإصغاء، الحديث، والنظر.

هناك اختبارات تحدد ما إذا أصبح الأولاد قراءاً متمكنين بدأ الأساتذة بإعطائها ابتداء من الصف الرابع. وقد تشكل هذه الاختبارات المعيارية رهانات عالية بالنسبة لكل من المدرسة والأطفال لأن العلامات قد تدل على تشجيع قرارات وتثمين الأقسام، كما يمكن أن تضع وظائف الرؤساء والأساتذة على المحك. لا يجب أن يكون اختباراً واحداً العامل الحاسم لاتخاذ قرارات مهمة كهذه. ومع ذلك، كي نكون ناجحين في هذه الاختبارات، وأهم من ذلك، لمساعدة الأطفال على التمكن في القراءة، يجب أن تبدأ المدارس بجملة من المعايير توضع للأطفال كي ينجزوها من الروضة وحتى الصف الثالث. وفي الواقع، ليس الاختبار اختبار الصف الرابع، بل بالأحرى هو نتيجة تراكمات تصرفات معينة متعلّمة من بدايات اختبارات الطفل مع المدرسة. خلف معايير يساعد على تطوير القراء المتكنين والذي سيحققون أهدافهم.

معايير فنون اللغة الإنجليزية، هي مشروع الجمعية الدولية للقراءة (IRA) والمجلس الوطني لمدرسي اللغة الإنجليزية (NCTE) (1996) والذي يقترح أن هذه المعايير تحتاج لما يلي:

1 - إنها تجهز الأطفال للقراءة والكتابة الآن وفي المستقبل مع اهتمامات خاصة عن كيف تغير التكنولوجيا الطريقة التي نتعامل بها مستقبلياً مع القراءة والكتابة.

2 - تؤكد على أن يحرز الطلاب رؤية الأهل، المدرسين، والباحثين عن توقعاتهم حيال إنجاز الأطفال في فنون اللغة.

3 - تشجع التوقعات العالية لإنجاز تعلم القراءة والكتابة بين الأطفال وتلغي الجور الواقع من الفرص التعليمية بالنسبة للجميع.

وقد فصّلت الجمعية الدولية للقراءة والمجلس الوطني لمدرسي اللغة الإنجليزية معايير عامة، وقد تبنت ولايات عدة معايير خاصة بها بالنسبة لفنون اللغة الإنجليزية. معايير الولاية هذه والكثير من المعايير الأخرى المفصلة من مجموعات متعددة هي خاصة للغاية. ويَسْرُدُون توقعاتهم عن القراءة والكتابة لكل صف من الصفوف. بالإضافة إلى ذلك، قد ارتبطت المعايير، والتدريس، والتقييم، بعضها ببعض، لتحقيق مسؤولية إنجاز الأهداف الموضوعة.

لقد طور المركز الوطني للتربية والاقتصاد (NCEE) ومركز جامعة بيتسبيرغ لتعليم الأبحاث والتطوير (LRDC) وثيقة معنونة القراءة والكتابة صفاً بصف: *معايير مبدئية لتعليم القراءة والكتابة من صفوف الروضة وحتى الصف الثالث* (1999). هناك سلسلة من المعايير العامة الخاصة بكل صف، ثم تأتي المعايير الخاصة بكل مرحلة. ترتبط المعايير بالنسبة للتعليم المبكر للقراءة والكتابة بالتعليم والتقييم. في صف الروضة مثلا، أحد هذه المعايير هو اكتساب الإدراك الفونيمي، وتحديدا القدرة على تفصيل ومزج الأصوات. يكون المعيار حتى أكثر خصوصية ويقترح أنه من المتوقّع أنه في نهاية صف الروضة أن يكون الأطفال قادرين على فعل الآتي في منطقة الإدراك الفونيمي:

1- إنتاج كلمات إيقاعية والتعرف على أزواج الكلمات ذات الإيقاع الواحد.

2- عزل الحروف الساكنة في كلمات من مقطع واحد (مثلاً حرف تاء/ هو أول حرف في كلمة تلة)؛

3- عند لفظ كلمة من مقطع واحد (مثل كلمة سوط) ويحدد الحرف الاستهلالي (س) والقافية (وط) فيبدأ بالتقطيع، أو فصل، الأصوات (س/و/ط) بقول كل صوت على حده وبصوت عال؛ ثم

4- مزج الحروف الاستهلالية (س) والقافية (وط) والبدء بمزج وحدات الكلام الصغرى على حدة للوصول إلى كلمة من مقطع واحد وذات معنى (مثلا، عندما يقول المدرس كلمة ببطء، ولفظها بهدوء مثل "ممم - اههه - ممم - ااا، يمكن أن يستنتج الأطفال أن الكلمة الملفوظة ببطء هي ماما.

هناك نشاطات تعليمية مقدمة مع المعايير المساعدة للأساتذة على تحقيق هذه الأهداف مع الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، هناك وسيلة مقدمة لتقييم المعيار. قد تختلف المعايير بطريقة أو بأخرى من ولاية إلى أخرى. وعلى أي حال، هناك فرصة لتشابه كبير فيما بينها كونها جميعها متبناة على صعيد الدولة برمتها. *إن المعايير المبدئية لتعليم القراءة والكتابة* (LRDC/NCEE) (1999) المذكورة تقترح مناطق تطور القراءة والكتابة في صفوف الروضات وحتى الصف الثالث. كما تقترح خبرة معينة لمختلف المناطق لكل صف من الصفوف. وفيما يلي مخطط تمهيدي عام للقراءة والكتابة:

معايير القراءة

معرفة الحروف وأصواتها

- الإدراك الفونيمي: (الصوتي) القدرة على سماع مختلف أجزاء الأصوات في بداية، وسط، ونهاية الكلمات، ولفظ، أو مزج أو فصل الفونيمات لإضفاء نطق ذو معنى.
- قراءة الكلمات: القدرة على إدراك الكلمات من معرفة مبادئ ألف باء الأحرف، والقدرة على قراءة الكلمات بمجرد رؤيتها.

إدراك المعنى

- الدقة والطلاقة عند القراءة: والدقة هي القدرة على إدراك الكلمات بشكل صحيح. والطلاقة هي القدرة على القراءة بصوت عال مع النغمات المناسبة والفواصل والنقط هي للدلالة على أن الطلاب يفقهون المعنى.
- استراتيجيات الضبط الذاتي والتصحيح الذاتي.
- الفهم

عادات القراءة

- يقرأ بكثرة
- يناقش الكتب
- لديه ثروة لفظية

معايير الكتابة

- عادات وإجراءات

- إجراءات الكتابة وأنواع النتائج.
- الأحداث المشتركة، رواية القصص، الكتابة القصصية.
- نقل المعلومات للآخرين: تقرير أو كتابة معلوماتية.
- إنجاء الأمور: الكتابة التوظيفية.
- إنتاج والاستجابة للأدب.

استخدام اللغة والاجتماعات

- الأسلوب وبناء الجملة
- المفردات واختيار الكلمة
- اللفظ
- النقط، الكتابة بأحرف كبيرة، واجتماعات أخرى

سوف تُدرج في كل السلسلة المتعاملة مع القراءة والكتابة، الأهداف التعليمية التي تتفق مع المعايير.

القراءة والكتابة والتنوع: توجيه احتياجات التعلم لدى جميع الأطفال

الكثير من وجهات النظر النظرية، الفلسفية، والنفسية المقدمة في الكتاب الأول تناقش ضرورة إشباع الحاجات الفردية للأطفال. كانت التربية في المراحل المبكرة تركز دائما على الطفل وتهتم كثيرا بالاحتياجات الاجتماعية، العاطفية، الجسدية، والفكرية. ففي طفولته الأولى، يُنظر لليافع كشخص متفرد باحتياجاته أو احتياجاتها الخاصة. ومع ذلك، هناك تنوع كبير في صفوف اليوم، كما هناك المزيد والمزيد من الاحتياجات الواجب إشباعها.

عادة، نصوص كهذا النص يسخر فصلا كاملا لنقاش يتناول إشباع حاجات الفرد. بالإضافة إلى ذلك، نجد التنوع الجسدي، والاجتماعي، والعاطفي مفصولين عن الاحتياجات الخاصة المرتبطة بالتنوع الثقافي واللغوي. وبالرغم من أن كل هذه اهتمامات مختلفة جدا، فإنها جميعها بنظري تنضم تحت عنوان واحد هو "تعلم القراءة والكتابة والتنوع: أي فهم وتوجيه احتياجات الأطفال." مع ذلك، أضعها جميعها في هذه السلسلة، وعوضا عن وضع كتاب خاص لكل منها، ألقيت الضوء عليها في خلال جميع الكتب

بسبب أهميتها. فقط أصبحنا ندرك أن التقنيات التعليمية المناسبة لكل الأطفال ربما تكون مناسبة مع بعض التغيير بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

تحديد الاحتياجات الخاصة هي الخطوة الأولى في التعامل معها. فتحديدها يجعلنا أكثر إدراكا بوجودها وبالتالي تساعدنا على تحديد التضمينات التربوية للبرامج التعليمية.

أطفال ذوو ضعف جسدي

ويرتبط هذا الضعف بالضعف السمعي أو النظري، ومشاكل في التواصل، وضعف في تقويم الأعضاء. فالأطفال مع مشاكل صغيرة في هذه المناطق سيذهبون إلى الصفوف العادية. أما الباقون فسوف يتوجهون إلى مناطق مختلفة على مدار اليوم. والاتجاه السائد يعني أن الأطفال الموجودين في صفوف خاصة سوف تتداخل مع الصفوف العادية لجزء من اليوم المدرسي.

أما الأطفال الذين يعانون من *الضعف النظري* فهم قانونيا عميان، ليس لديهم رؤية مفيدة، أو لديهم نظر ضئيل مع رؤية محدودة. بالنسبة لهؤلاء الأطفال، فإن الاستراتيجيات التي تتضمن اختبارات سمعية وحسية هي غاية في الضرورة. هناك أدوات تعليمية متوفرة بطباعة كبيرة بالنسبة للأطفال ذوي الرؤية المحدودة. أما الأطفال الذين لا يتمتعون بأي رؤية فيجب أن يتعلموا القراءة من خلال استعمال طريقة بْرَيْل، وهي طريقة في الكتابة خاصة بالعميان تستخدم أحرفا مؤلفة من نقاط نافرة. هذه الأدوات متوفرة لدى القراء الأساسيين من بيت الطباعة الأمريكي للعميان (Ward & McCormick, 1981). بالنسبة للجزء الأكبر، فقط الأطفال الذين يعانون من ضعف بصري سيكونون حاضرين في الصفوف العادية.

الأطفال ذوو المشاكل السمعية يعدون صم بالكامل أو لديهم حاسة سمعية محدودة. يمكن مساعدة بعض الأطفال الذين يعانون من مشاكل سمعية من خلال استخدام المساعدة السمعية، والتي تكبر الأصوات. والأطفال من هذا النوع الذين قد لا تتوفر لديهم فرصة إدراجهم في صفوف عادية أنهم في صفوف عادية فهم الأطفال الذين يعانون من بعض المشاكل السمعية. يجب تشجيع الطرق المرئية والحسية لتعليم هؤلاء الأطفال. أولئك الصم أو الذين يعانون من مشاكل سمعية جدية يمكنهم أن يستعملوا لغة الإشارة للتواصل. كما أن إلمام الأساتذة ببعض المعرفة عن لغة الإشارة تكون مفيدة.

الضعف الحركي في هذا المنظور يعود للمعاقين بالولادة أو بالإعاقة المكتسبة خلال مرحلة الطفولة الأولى عن طريق بعض الأمراض، مثل الشلل الدماغي، وسوء التغذية العضلي، والتهاب المفاصل. فالأطفال الذين يعانون من هذه الأمراض إلى حد كبير لا يكونون عادة في الصفوف العادية؛ ومع ذلك، فأولئك الذين حالاتهم معتدلة قد يكونون في الصفوف العادية. إذ قد يتمتع هؤلاء الأطفال بذكاء عادي ولكن غالبا ما يحتاجون العون في قابلية التحرك. وتكون استراتيجيات التعلم لديهم مماثلة لما يستخدمه كل الأطفال. إذا كانت هناك تسوية لاستخدام ضبط حركي صغير، فيجب إيجاد كافة وسائل الكتابة، مثل استخدام الكمبيوتر أو أي يملي على الأستاذ أو أحد زملائه ما يود كتابته. وقد يحتاج الصغار ممن يعانون من الاضطرابات الحركية وقتاً أكثر لإنهاء واجباتهم المدرسية، وهذا لا يعود بالضرورة إلى قدرتهم الفكرية، بل إلى اضطرابات التنسيق الحركي. فإعاقتهم هذه واضحة أكثر من إعاقاتهم الأخرى، وهناك هدف مهم مع أولئك الصغار هو مساعدة الأطفال الأسوياء والذين لا يعانون من إعاقات على التعامل مع أولئك المعاقين بإيجابية أكثر فيكون الجميع مرتاحاً لوجود الآخر. كما أن مناقشة المشكلات، وكيف بدأت، وكيف يشعر كل واحد حيالها، كل ذلك أيضا عوامل مساعدة.

أما الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل فلديهم الإمكانية لأن يكونوا جزءا من الصفوف العادية. وهم الأطفال الذين يواجهون مشاكل خطابية أو لغوية. وإعاقة الخطابة تتضمن مشاكل في اللفظ، واضطرابات صوتية (صراخ غير عادي، أو مشاكل تخص نوعية الصوت)، كذلك اضطرابات الطلاقة مثل التأتأة.

الأطفال ذوو الاضطرابات اللغوية لديهم مشكلة اكتساب واستخدام اللغة. والأطفال المتأخرين اللغة يتأخرون بشكل ملفت للنظر عن زملائهم في كل من أوجه تطور اللغة سواء إنتاج اللغة أو فهمها. ويذهب هؤلاء الأطفال إلى صفوف خاصة بهم لتلقي المساعدة حول مشاكلهم. وغالباً، ما تكون الاستراتيجيات المناسبة لجميع الأطفال مناسبة لهؤلاء الصغار في الصفوف العادية. والكتاب الرابع، الذي يتعامل مع تطور اللغة، يناقش السياقات التعليمية المناسبة للأطفال بأقل قدر من المشاكل اللغوية.

الموهوبون وإعاقة التعلم

إن الأطفال الموهوبين هم القادرون على تطوير مهارات أكاديمية أو مهارات من نوع آخر كالعزف على آلة موسيقية في مستوى قدرة يفوق المتوقَّع من طفل بسنه، تحتاج هذه

المواهب الخاصة للتشجيع، ولكن ليس على حساب التعرف على احتياجات الطفل الاجتماعية، العاطفية، والجسدية. وتنويع الواجبات المدرسية بجعلها أكثر تحديا لمستويات قدرة هؤلاء الأطفال ستلائم مواهبهم الخاصة.

اما الأطفال الذين يعانون من إعاقة التعلم هم الذين ينخفض أداؤهم عن المستوى المتوقع من أطفال بنفس السن أو الصف. وتتعدد أسباب إعاقة التعلم لدى الأطفال ، حيث تشمل التأخر العقلي، المشاكل العاطفية، والأمراض العصبية. من السهل صرف انتباههم، كما يكون لديهم الاستغراق في الانتباه لديهم قصير المدة. وعلى تقنيات التعليم هنا أن تكون محسوسة وتتطلب تدخل نشط. ومساعدة أولئك الأطفال على الثبات في مهمة معينة هو هدف هام. وأنجح النشاطات لديهم تكون تلك التي تحوز على انتباههم الكلي. ومن الضروري العمل معهم كل على حدة للتوصل إلى اكتشاف أفضل الطرق لدى أولئك الأطفال للتعلم. فكما الحال مع الطفل الموهوب، إن تنوع النشاطات في الصفوف العادية بما يتناسب ومستويات القابلية لديهم سيلائم احتياجاتهم.

يكون التركيز على الهدف التعليمي أهم من النشاطات ، أثناء محاولة إشباع الحاجات الخاصة للأطفال. ويجب هنا إشراك فريق من موظفي المدرسة في تحضير الخطط للأطفال أصحاب الإعاقة يحتاج هذا الفريق لمعرفة كيف تتم مساعدة هؤلاء الأطفال للتعويض عن إعاقتهم وبالتالي جعلهم قادرين على إنجاز نشاطاتهم بنجاح. مثلا، طفل يعاني من عجز في التركيز ويتحرك بسرعة كبيرة من عمل إلى آخر خلال مركز نشاط مستقل يمكن جمعه مع زميل له معروف عنه قدرته على البقاء مركزاً، يمكن لهذا الزميل أن يقرأ الاتجاهات لزميله الذي يعاني من الإعاقة بحيث يقدم له تعليما صريحاً عن النشاط الذي يقومان به.

قد يكون الأهل مصدراً ممتازاً لإخبار المدرس عن نقاط القوة لدى الطفل، ونقاط ضعفه، وكذلك اهتماماته. كما أن الإرشاد الجماعي من قبل أطفال آخرين، وأخصائيي تربية معينين، كل ذلك يساعد على دعم انخراط الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

والمطلوب من كل المشاركين في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن يكون لديهم القدرة على احتمال الاختلافات. فالتفكير في الأطفال المختلفين كأطفال أقل حظاً لن يقود إلى التعلم. لذا يجب أن يكون الموقف، كيف نساعد أولئك الأطفال على التعويض عن إعاقاتهم، كي يتوصلوا إلى العمل بشكل مستقل (Erickson & Koppenhaver, 1995).

فيما يلي بعض الإرشادات التعليمية التي تظهر جدارتها في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات الجسدية، أو الذين يواجهون مشكلات في نمو التعلم المختلف، سواء كانوا طلاباً أسوياء أو معاقين (Ruddell & Ruddell, 1995).

1 - ملاحظة الأطفال بشكل دوري للدلالة لمعرفة ما إذا كان لديهم أي إعاقة جسدية أو اختلافات تعليمية متطورة. مثلا، لدى طفل يعاني من رؤية الطبشورة، وينسخ الأشياء بطريقة خاطئة، والذي يحول نظره كي يرى الأشياء فقد يكون لديه مرضاً في عيونه يستلزم الاهتمام.

2 - وتأكد من أنك اكتشفت نوعية المشكلات والمساعدة المناسبة الممنوحة لأولئك الأطفال الذين يحتاجون العون.

3 - بعد تحديد طبيعة المشكلة التي ربما يعاني منها الطفل، اجمع المعلومات عن هذه المشكلة وذلك بمناقشتها مع أخصائيين تربويين معينين وأعضاء آخرين من الهيئة التعليمية.

4 - استخدم مبادئ التعليم التي أثبتت نجاحها مع جميع الأطفال، مثل التشجيع، والمكافأة، والتعليقات الإيجابية.

5 - كيّف التعليم بحيث يتناسب مع الاحتياجات الخاصة. وعادة ما تكون الاستراتيجيات الجيدة مفيدة مع كل الأطفال، مع قليل من التكيف لتتكيف مع اختلافاتهم الفردية.

6 - أشرك الأهل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ناقش المساعدة التي تقدمها المدرسة، وأخبرهم عن المساعدة الإضافية التي ربما يحتاجونها خارج نطاق المدرسة، واسرد لهم النشاطات التي يمكن أن يقوموا بها بالاشتراك مع أطفالهم في المدرسة.

مفاهيم متعددة الثقافات: توجيه الاحتياجات في مجتمع متعدد الثقافات

لقد أصبحت الدراسات الإحصائية السكانية في الولايات المتحدة الأمريكية متعددة أكثر من مجالي السلالة والأخلاق. وتُظهر الإحصاءات الحالية أن واحداً من بين كل ثلاثة أطفال هو من أقلية عرقية وأخلاقية مختلفة، وواحد من بين كل سبعة أطفال يتحدث الإنجليزية كلغة ثانية (Miramontes, Nadeau, & Commins, 1997).

تبين الكثير من الأبحاث حول الإنجاز الأكاديمي في مدارس الولايات المتحدة أن الإنجليزية إذا لم تكن الإنجليزية اللغة الأولى للطفل، فلن يكون أو تكون على الأرجح ناجح/ ناجحة (Rossi & Stringfield, 1995). وبعض أسباب ذلك هو أن المدارس لا تدعم ثقافة المنزل، والطبيعة المعقدة لتعلم لغة ثانية. والحالة الاجتماعية والاقتصادية الوضيعة للعديد من هذه العائلات التي لا تتحدث الإنجليزية كلغة أولى (Banks & Banks, 1993; Connell, 1994; Garcia & McLaughlin, 1995).

في السابق لم يؤخذ بالتنوع بعين الاعتبار، وكان يُتوقّع من الأطفال تجاهل ثقافتهم الأساسية واختلافات اللغة، وتعلم الإنجليزية والتقاليد الأمريكية. فإذا ما كان علينا العيش بانسجام في مجتمع متعدد الثقافات، فمن الإلزامي أن يقبل القادة التربويين عبء تقديم تربية مناسبة ثقافياً لكل الأطفال. ويجب أن نتعامل بحساسية مع الفروقات الثقافية واللغوية، ومعرفة أن بإمكان الأطفال بل يجب أن يتمسكوا بموروثاتهم الثقافية، ومع ذلك لا يزالون يُعتبرون أمريكان ويتعلمون الإنجليزية دون التخلي عن لغتهم الأم (Templeton, 1991).

سوف تناقش الأقسام التالية بتفصيل أكثر مواضيع تتعلق بالأطفال فيما يخص الاختلافات الثقافية واللغوية في الصف.

التعددية الثقافية

موضوع التعددية الثقافية هو موضوع شائك. فهي تعود ليس فقط إلى العرق والاثنية، ولكن أيضا إلى الدرجة الاجتماعية، والدين، والجنس، والعمر (Sue, Arredondo, & McDavis, 1992). فالتعددية العرقية، والتعددية الإثنية، والتعددية الثقافية، والطبيعة اللغوية المتعددة لمجتمعنا الديناميكي يتطلب أن نعلم احتمال وتفهم الاختلافات كإجراء مستمر يتطلب التأمل الذاتي، والإدراك الذاتي، وزيادة المعرفة، وتطوير المهارات المماثلة (Pedersen, 1994). فيجب أن نرحب بالتنوع في مدارسنا. فهذا التنوع يضيف الغنى للصف ولمواضيع الدراسة. فبالتعرف على الخلفيات المتنوعة للأطفال، لتعزيز صور الطفل الذاتية. وقد تصبح الاختلافات المقياس وليس الاستثناء. وغالباً ما تقدم اختلافات المرجعيات الثقافية تفسيرات عن لماذا يتصرف الأطفال كما يتصرفون. فالتصرفات المقبولة في ثقافة ما قد تنم عن قلة احترام في ثقافة أخرى. وتحتاج الأهداف في الصفوف في مجتمعنا المتعدد الثقافات لما يلي:

1 - فهم متطور للاختلافات الثقافية، وتأثيرها على أسلوب الحياة، والقيم، ورؤية العالم، والاختلافات الفردية؛
2 - إدراك ناضج عن كيفية تطور استراتيجيات تعزيز التعلم في محيط متعدد الثقافات؛ ثم
3 - خطة عمل للطرق المفاهيمية لخلق بيئة تؤدي إلى التعلم والتطور.

إن الأهداف التي تحتاج لمتابعتها مع الأطفال في صفوف متعددة الإثنية والأطفال الذين يتحدثون لغة أخرى غير الإنجليزية، هي كما يلي:

1 - يحتاج أن يتعلم الأطفال أن يقبلوا ويرتاحوا لهوياتهم الإثنية.
2 - يحتاج الأطفال أن يتعاملوا مع ثقافات أخرى، خصوصا في الثقافة المهيمنة.
3 - يحتاج أن يرتبط الأطفال بطريقة إيجابية مع أفراد من خلفيات إثنية مختلفة.
4 - يحتاج الأطفال الذين لا يتحدثون الإنجليزية أو لا يعترفون بها أن يُبقوا ويقيموا لغاتهم الأم ولكن أيضا يتعلموا الإنجليزية.

يحتاج المدرسون أن يطوروا فهمهم الخاص عن المجموعات المتعددة الإثنية التي يخدمونها. عليهم بادئ ذي بدء أن يدركوا أن الأطفال الذين يتعاملون معهم يمتلكون أصلاً موروثاتهم، تقاليدهم ومعتقداتهم. وعليهم كذلك احترام الهويات الإثنية للآخرين، موروثاتهم، وتقاليد الآخرين (Schickedanz, York, Stewart, & White, 1990).

الاختلافات اللغوية

تختلف *التنوعات اللغوية*. فمن الأطفال من لا يتحدث الإنجليزية ولكنهم مصنفون كمتعلمين للغة الإنجليزية كلغة ثانية. حيث يأتي هؤلاء الطلاب من منازل لا يتكلمون فيها الإنجليزية إطلاقا. وهناك أطفال يتحدثون لغة إنجليزية محدودة جدا ويُنظر إليهم كثنائيي اللغة. وتتنوع كفاءة هؤلاء الصغار في تحدث الإنجليزية. فالعديد منهم يتقنون لغة منزلهم أكثر من الإنجليزية. فالهدف بالنسبة لهم هو أن يصبحوا بحق ثنائيي اللغة – أي أن يجيد بالتساوي اللغة الإنجليزية ولغة منزلهم أيضا.

يتحدثون لهجات مختلفة عندما يأتي الأطفال إلى المدرسة. *واللهجة* هي شكل بديل من أشكال لغة معينة مستخدمة في مجموعات ثقافية أو بيئية أو اجتماعية مختلفة (Leu &

(Kinzer, 1991). ويمكن لهذه الاختلافات أن تكون معبرة جدا عن أن طفلاً معيناً قادماً من منطقة أخرى يتحدث لهجة إنجليزية معينة يمكن أن يجد صعوبة في فهم طفل آخر قادم من منطقة أخرى لأن تهجئة أصوات الحروف تكون مختلفة جدا. وليس بالضرورة أن تكون إحدى هذه اللهجات متفوقة على الأخرى؛ ورغم ذلك، تنتج لهجة نموذجية معينة كنموذج للغة ما ومستخدمة من قبل أكثر الأفراد كفاءة في المجتمع. ويجب أن يعي المدرسون اللهجات المختلفة ويساعدوا الأطفال بفهمهم للهجات المعيارية. ولا يجب أن يُنظر للأطفال الذين يتحدثون لهجة مختلفة كناقصي ذكاء. بالرغم من أهمية أن ينجز هؤلاء الأطفال مستوى محدد من اللغة الإنجليزية لمساعدتهم على النجاح في مجتمعهم، فإن إظهار الحاجة إلى أن يكونوا متحدثين نموذجيين للغة الإنجليزية قبل تعلم القراءة والكتابة هو أمر غير سليم وغالبا ما يخلق صعوبات أكثر للأطفال من خلال إبطاء تطور تعلمهم. ويناقش الكتاب الرابع استراتيجيات التعامل مع الاختلافات اللغوية كما يقدم مختصراً لتطور اللغة منذ الولادة وحتى السنة الثامنة من العمر.

هناك استراتيجيات عامة تدعم اللغة الأولى للطلاب في الصفوف العادية. وبالرغم من أنه من غير الضروري أن يتحدث المدرس اللغة الأولى للطلاب الذين يدرسون الإنجليزية كلغة ثانية، فمن المساعد جدا أن يكون هناك في المدرسة طفل آخر أو راشد آخر يتحدث اللغة الأم للطفل الذي يدرس الإنجليزية كلغة ثانية لتوفير الترجمة. تعرض الاستراتيجيات التالية الأطفال في الصف إلى اللغات الأخرى، وبالتالي تخلق اهتماما وتقديرا للخلفيات المختلفة.

1 - أن يتضمن الصف مطبوعات عن اللغة الأم للطفل.

2 - اقتراح أن يخلق الأطفال ثنائيي اللغة كتباً عن لغتهم الأم ويشاركون قصصهم.

3 - إعطاء الأطفال من خلفيات لغوية مختلفة الفرصة للقراءة والكتابة مع الآخرين الذين يتحدثون لغتهم، مثل الآباء، المساعدين، وأطفال آخرين في المدرسة (Freeman & Freeman, 1993).

بالإضافة إلى مساندة لغة الطّفل الأولى، من المهم أيضًا مساندة تعلم اللغة الإنجليزية. كما ذكر سابقا، يناقش الكتاب الرابع الأنشطة لتطوير اللّغة الإنجليزية . استراتيجيّات قليلة لتعلّم الإنجليزية تتضمّن ما يلي:

- السماح للأطفال بالتحدث.
- أن يكون لديهم أوقات فراغ لرواية القصص.
- تقديم التّوجيه الموضوعيّ الذي يستخرج المحادثة، القراءة والكتابة، ويرفع الاهتمامات في الموضوعات المثيرة.
- كتابة رّسوم بيانيّة مبنية على حياة الأطفال في المنزل وخبراتهم في المدرسة.
- تشجيع الأطفال على كتابة رسوم بيانيّة من واقع تجاربهم، أن يملوا أفكارهم عليك كي تكتبها، وتشجيعهم على أن يكتبوها بأنفسهم (Lindfors, 1989; Miramontes et al., 1997)

تّشكيلة من وجهات النظر النظرية، التربوية، الفلسفية والسّيكولوجيّة عن التوجيه قُدمت في هذا الكتاب. والاحتياجات الخاصّة تُستَوْعَب بإيجاد وجهة النظر الذي يلائم أكثر مشكلة معينة لدى الطفل. ويجب على مدرسي الصفوف التعامل مع الأطفال القادمين من بيئات ثقافية ولغوية مختلفة، والأطفال الذين يتمتعون بقدر أقل من إعاقات التعلم، والحد الأدنى من الإعاقات الجسدية، بالإضافة إلى الأطفال الموهوبين. عموما، استراتيجيات التعلم الجيدة المتكيفة مع مشاكل معينة هي أفضل الاستراتيجيات التي تؤدي إلى نتائج. وعندما يكون مناسبا، سيكون هناك إشارة في هذا الكتاب إلى الأطفال ذوي المشاكل الخاصة مع تضمينات توجيهية. يمكن لأدب الأطفال أن يكون مساعدا في التعامل مع الاحتياجات الخاصة، سواء في إعاقتهم الجسدية أو الاختلافات الثقافية. ويقدم الملحق أ لائحة بأسماء الكتب التي تتعامل مع الاختلافات الثقافية ولوائح أخرى لكتب تناقش الإعاقات الجسدية، إعاقات التعلم، اضطرابات التواصل، والموهبة.

التدخل المبكر

إشباع الحاجات الفردية هو اهتمام رئيسي. فهناك أطفال يختلفون في اللغة وأطفال يعتبرون "في مرحلة حرجة" أو يواجهون صعوبات مبنية على أدائهم في مرحلة الحضانة أو الصف الأول ابتدائي، أو من خلال اختبار معطى من قبل مدرستهم. وهناك العديد من البرامج التي استُخدمت عبر السنوات لمساعدة هؤلاء الصغار، وبات من الواضح أن إشباع الحاجات الفردية يتطلب وقتاً يعمل خلاله المدرس والطفل معا. برامج التدخل المبكر

مرتكزة على أساس أنه يمكن تحقيق الأكثر وأن تشبع الاحتياجات في المدرسة لدعم التعلم المبكر للقراءة والكتابة لدى أولئك الأطفال. والعديد من الأطفال – غالبا "من الفئات الحرجة" يمكن أن يحققوا نجاحا أكبر لو كان هناك تدخل مبكر (Hiebert & Taylor, 1994). إن عبارة التدخل المبكر تعود إلى برامج في الصفوف الدراسية الأولى التي تشجع التوجيه المناسب تطوريا، طالما هناك اختبارات قراءة وكتابة. والهدف هو تحسين ودعم تطور التعلم المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال في سن المدرسة والذين لم يحققوا بعد قدرات تعلم مبكرة مساوية لقدرات زملائهم. في البرامج التي تم تنفيذها، وجد أنه بالإمكان تجنيب الطفل التأخر عن أقرانه ومعرفة الفشل (Slavin & Madden, 1989; Stanovich, 1986).

الفرق بين برامج التدخل الأحدث والبرامج السابقة لنفس الغاية هو في التركيز التعليمي. مثلا، قد ركز "هاد ستارت" (Head Start) على التطور الاجتماعي، الجسدي والعاطفي. وتبين أن التوجيه المباشر للمهارات هو غير مناسب (Spodek, 1988). وتختلف البرامج مع إشراك الأطفال في نشاطات مثل قراءة القصص بصوت عال، مشاركة الكتب، والقراءة بصمت، كل ذلك لتوجيه المهارات.

موضوع آخر يطرحه التدخل المبكر هو ما إذا كان من الأنسب أن يحدث التدخل في الصف مع دعم مدرسين خاصين يعملون يدا بيد مع مدرسي الصف، أو أن البرامج الانسحابية هي ناجحة أكثر، وفيها يتردد الأطفال على مدرس خاص للعمل على تطوير مهارة ما. الهدف الأقصى لمثل هذه البرامج هو تقديم توجيه إضافي للإسراع بتطور القدرة على التعلم مع استخدام ترفيه نوعي في كل من القراءة والكتابة. وهناك تحرك باتجاه الإدخال في الصفوف العادية بدلاً من إخراج الطلاب منها. والحكمة من وراء الميل للشمولية هذا هو الحد من دخول وخروج الطفل من الصف خلال اليوم الدراسي، وأيضا كي يكون التوجيه الخاص جزءا لا يتجزأ من التوجيه العادي للصف. وبهذا يُمنع الإحراج عن الطفل بسبب إخراجه من الصف لحاجته لعون خاص، كما أن مدرس الصف العادي والمدرس الخاص يعملان معا لمساعدة الأطفال.

برنامج انسحابي معروف جدا كبرنامج للتدخل المبكر هو استرداد القراءة، تم تطويره في نيوزيلندا (Clay, 1987) وتم تدريسه بشكل مكثف في جامعة أوهايو الأمريكية (Pinnell, Freid, & Estice, 1990). برنامج استرداد القراءة هذا مخصص للأطفال الصغار الذين يعانون

من مشكلات في سنتهم الأولى من تعليم القراءة. يستقبل الأطفال يوميا اجتماعات توجيهية لمدة 30 دقيقة وجها لوجه، بالإضافة إلى ما يتلقونه من تعليمات قراءة خلال الحصص العادية. وحصص استرداد القراءة مخصصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كما يحتوي تجارب أساسية في تعلم القراءة والكتابة، وهي تجارب جماعية ونشطة بين المدرس والطفل، كما تستخدم توجيهاً خاصاً للمهارات. وتتضمن بعض استراتيجيات استرداد القراءة خلال الدرس ما يلي:

1 - يقرأ الطفل قصة معروفة لتعزيز التأثير واختبار النجاح.

2 - يقدم المدرس كتابا جديدا، ثم يقوم جنبا إلى جنب مع التلميذ بتصفح الكتاب والنظر إلى الصور التي توحي بما يرويه الكتاب.

3 - يقرأ الطفل الكتاب الجديد بدون مساعدة المدرس.

4 - يأخذ المدرس سجلا لتسجيل الأخطاء التي يرتكبها الطفل، والفهم عند إعادة رواية القصة.

5 - يحمل المدرس درساً يساعد الطفل مع استراتيجيات تحليل الكلمة وذلك بالنظر إلى لوائح من الكلمات والحروف التي تتنافر أو تتطابق في نهاية الكلمة.

يشرك المدرس الطفل في معالجة الحروف بطريقة يدوية أو الحروف المغناطيسية على لوح مغناطيسي ، لجعل التجربة محسوسة أكثر. يُطلب من الطفل استخدام كلمات تعلمها، وذلك بكتابتها على لوح اردوازي في جملة ما. كذلك، تُكتب جمل من الكتاب ضمن جملة متقطعة الكلمات كي يفهم الطالب معناها ووضعها في جملة مفيدة. يجب إعادة هذه النشاطات المعتادة أثناء مختلف الدروس.

يتلقى الأساتذة المشاركين في استرداد القراءة، تدريبا خاصا للمساعدة على تطوير مهارات الملاحظة لديهم، ولوصف تصرف الأطفال أثناء انخراطهم في نشاطات تعلم القراءة والكتابة. ويؤكد مدرس استرداد القراءة على كيفية استجابة الأطفال مع النماذج المناسبة لمساعدتهم على التطور. وهناك وجه آخر لهذا البرنامج هو استخدام تجارب تعلم حقيقية مساوية لتطور المهارة. وقد أثبت استرداد القراءة زيادة أداء الأطفال في المرحلة الحرجة. كذلك، قد تم تبني استراتيجيات استرداد القراءة في توجيه القراءة في الصف.

والعديد من المدارس تخلق برامج التدخل الخاصة بها مع استراتيجيات نوعية جدا مستخدمة للعمل مع الأطفال الذين لا يظهرون أداء جيدا. ومن حسن الحظ أنه إذا ما عمل المدرس مع التلميذ وجها لوجه مستخدما استراتيجيات جيدة، يجب أن يتطور الطفل بسبب المساعدة الإضافية والشخصية التي يتلقاها. وفيما يلي وصفا مختصرا لبرنامجي تدخل مخصصان للأطفال في المرحلة الحرجة:

خصص *برنامج التدخل المبكر في القراءة* لأطفال الصف الأول في مختلف الجماعات. وكان الهدف تكملة التوجيه بالنسبة لجماعات الأطفال ذوي الإنجاز الضئيل، ويقدّم هذا التوجيه من قبل مدرسيهم. فقد كان المدرسون يخصصون عشرين دقيقة يوميا لتقديم توجيهات إضافية لمساعدة مجموعة من 5 إلى 7 أطفال. وقد برهن الأطفال المنتسبون لهذا البرنامج على تطور مهارات التعلم لديهم (Taylor, Strait & Medo, 1994).

وقد أدمج برنامج تدخل مبكر اسمه برنامج قراءة القصة في البرنامج العادي لطلاب صف الحضانة والمعروفين أنهم في مرحلة حرجة. فبالإضافة إلى التوجيه التقليدي باللجوء إلى برنامج يرتكز على المهارات، فقد أضيف التالي إلى برنامج تعلمهم المبكر: (1) نشاطات إصغاء وتفكير مباشرة عند القراءة للأطفال، (2) إعادة سرد القصص التي سمعها الأطفال، (3) قراءات مكررة من القصة مما يدخل الأطفال في محاولات قراءة هذه القصص من جراء الاستماع إليها بشكل مكرر، (4) مناقشات حيوية لبناء معنى لهذه القصص المقروءة للأطفال، (5) تزويد صفوف مراكز تعليم القراءة والكتابة والتي تحتوي مواد تشجع نشاطات التعلم، و (6) تخصيص وقت للأطفال للدخول في فترات الكتابة والقراءة المستقلة، للتدرب على المهارات التي تم تعلمها (Morrow & O'Connor, 1995). يتم العمل في الصف بكاملة، في مجموعات صغيرة، ووجها لوجه واحداً مع واحد عندما يعمل الأساتذة مع الأطفال لاكتشاف نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم. مدرسي المهارات الأساسية يعملون مع مدرسو الصف في نفس الصف خلال حصص المجموعات الصغيرة وواحد مع واحد، للمساعدة في التعليمات. وقد بين الطلاب في هذا البرنامج عن تطور معبر عن الأطفال الذين هم في المرحلة الحرجة والذين لم يستفيدوا من التدخل الموضح.

عند تقرير تطبيق برامج التدخل، يجب الأخذ بعين الاعتبار الأطفال المشاركين، المصادر التي بحوزتنا، وأفضل طريقة يمكننا معها استخدام الموهبة على مستوى المدرسة الخاصة بنا. والتعرف على وجود ذوي الاحتياجات الخاصة وماهياتهم هي الخطوة الأكثر

أهمية بالنسبة للمدرس. يأتي بعد ذلك احترام وقبول الاختلافات الموجودة لدى الأطفال الذين تتولون تدريسهم.

في إحدى الخطب التي ألقيت في اجتماع مؤتمر القراءة الوطني، تحدثت ليزا ديلبت (Lisa Delpit) (1995) عن تدريس فائلة "أولاد الناس الآخرين". وقد ناقشت الخصائص العامة لبرنامج التعلم الناجح في مدرسة مدينة أوربان مع الأطفال من بيئات مختلفة وبيئات صعبة. وهذه بعض أهم النقاط التي طالما عرضها:

1 -تعلم واحترم ثقافة الطفل البيتية.

2 -لا تدرس معلومات أقل للأطفال الذين جاؤوا من بيئة صعبة. إذ بإمكانهم أن يتعلموا كما يفعل بقية الأطفال. ويجب أن يعرف المدرسون، والآباء، والأطفال، والمجتمع، قدرة هؤلاء الأطفال وتدريسهم تبعا لذلك.

3 -يجب أن يكون التفكير النقدي هو الهدف، أياً كان المنهج التربوي أو علم المنهج المستخدَم. وينجز الأطفال بقدر إيمان وثقة مدرسيهم بهم. ويتدرب الأطفال الفقراء على المهارات البارعة بشكل دائم، لأنه عليهم أن يكونوا مستقلين كما أن لديهم العديد من المسؤوليات في المنزل.

4 -يجب أن يتعلم جميع الأطفال المهارات الأساسية، والعادات والاستراتيجيات الضرورية للنجاح في التربية الأمريكية والحياة. يحتاج أن يساعد البالغون الأطفال على تعلم تلك المهارات التي يحتاجون إليها للنجاح خارج أسوار المدرسة.

5 -مساعدة الأطفال على النظر إلى أنفسهم كأناس لهم قيمة وقدرة على المنافسة.

6 -استخدم استعارات وتجارب من حياة الأطفال لربط ما يعرفونه بالفعل مع المعرفة المدرسية. فإذا لم تكن قادرا على تفسير ما تعلم، فلا يجب أن تعلّمه.

7 -حاول خلق جو من الاهتمام والحميمية العائلية داخل صفك. اعتبر الأطفال أطفالك عندما يكونون معك. أخبرهم أنهم أذكى أطفال في العالم وتوقع منهم أن يكونوا كذلك. وهكذا، سيتعلمون من أجل المدرس، ولن يتعلموا للمدرس.

8 -ضبط وتحديد الاحتياجات ثم توجيهها بعد ذلك ضمن وفرة من الاستراتيجيات المتعددة.

9 - التعرف على وتعزيز نقاط القوة التي يملكها الطفل وعائلته بالفعل.

10 - إنشاء علاقة وثيقة الصلة بين الطفل والجماعة بحيث يكون هناك أمراً أعظم يركز عليه ويستوحي منه بعيداً عن ذاته. ومساعدتهم على فهم أنهم يذهبون إلى المدرسة من أجل مجتمعهم وأسلافهم. فإذا ما فشلوا، لا يكون فشلهم خاص بهم فقط، وإنما فشل لمجتمعهم كذلك. وإذا ما نجحوا فهم ينجحون من أجل الكل بما فيه أنفسهم.

كما ذُكر سابقاً، سوف تكشف الاستراتيجيات المناقشة في هذه السلسة وسائل مناسبة للأطفال تتفق واحتياجاتهم. وبالأغلبية، إن التربية النوعية هي المناسبة للجميع.

أفكار من الصف إلى الصف

التجربة التالية، والتي تعكس التعددية الثقافية؛ أوجدت من قبل مدرس رياض أطفال للأطفال لدراستها في الصف.

■ من أي بيئة تأتي؟

في بداية السنة الدراسية، أرسلت ملاحظة إلى المنزل بعنوان "*من أي بيئة تأتي؟*" وقد طلبت فيها من الأهل ملء المعلومات عن تراث الطفل. وكانت ردود الفعل أكثر مما توقعت. كان الأهل سعداء بالأخبار عن مسقط رأسه كما وفروا معلومات عن الأراضي هناك. وقد ساعدتني هذه التمارين على بدء سنتي الدراسية برؤية واضحة عن التعددية الثقافية الموجودة في صفي.

من المعلومات المستقاة، وجدت أن أحد طلابي تربطه علاقة بدانيال بون Daniel Boone وطالب آخر كان جده أحد أوائل الطيارين الأمريكيين في القوات المسلحة الأمريكية. وأحد الأطفال، كان طفل تبني من بيرو، وكان والده امريكياً، وأمه ألمانية، وأخوه الذي كان أيضاً إبناً بالتبني، من كولومبيا. كما حصلت على صور ومنتجات صناعية من مختلف البلدان. مع هذه المعلومات، تمكنت من استخدام كتب ونشاطات في الصف تمثل التعددية الثقافية. كما استدعيت الأهل إلى المدرسة لمشاركة الصف بمعلوماتهم عن تراثهم.

بدأنا بكتاب عن البلدان يمثل تراث الأطفال وسميناه "جواز المرور". تقابلت مع الأطفال كل على حدة بخصوص صفحة كل منهم في الكتاب والتي كانوا يملؤونها من معلوماتهم عن خلفياتهم الثقافية. بالإضافة إلى ذلك، خصصت مساحة من لوح المدرسة، كل أسبوع لطفل حيث أعرض صوراً له ومعلومات عن أرضيته الثقافية. حاولنا إدخال أشياء تبدو مثيرة للأطفال مثل الطعام، القصص، الأغنيات، الرقصات، والملابس التي تنتمي لتلك الأرضية. كما أوجدت خريطة تبين الموقع الجغرافي لذاك البلد. وكنت أدعو الأهل للمشاركة بمعلومات عن أرضياتهم الثقافية.

لقد أعطاني هذا المشروع ذخيرة من المعلومات عن الصف الذي أدرسه ولمحة خاطفة عن أرضية كل طفل الثقافية. وكانت طريقة رائعة للاحتفال بالتعددية، وإشراك الأهل، والقراءة، والكتابة، وكذلك إشراك الأطفال في العلوم الاجتماعية في منظور ذي معنى.

نشاطات وأسئلة

أجب على الأسئلة الموجهة الموجودة في بداية هذا الكتاب.

1 - ابدأ بجمع ملف للوثائق يعكس العمل الذي تقوم به في هذا السياق. ضع في الملف مقاطع من الأعمال التي ترغب أن تقوم بها مع مدرسك. ومن وقت لآخر، أنظر إلى هذه المواد، وفي نهاية الكتاب راجعها لتساعدك على تذكر أشياء تعلمتها لتقيم إنجازاتك.

2 - الآباء في مقاطعتك ليسوا راضين عن القياسات الصحيحة التي تستعملها بغرض التقييم. إنهم يرغبون بمعرفة وضع أداء أبنائهم بالنسبة لأقرانهم. بالارتكاز على الاختبار، يريدون معرفة ما إذا كان ابنهم أعلى من مستوى مرحلته الدراسية، أو أقل، أو على نفس المستوى. إنك مقتنع بأن الاختبار الصحيح هو الطريقة المثلى لتقييم الأبناء. ماذا يمكنك فعله لمساعدة الأهل على فهم والقبول باستراتيجيات التقييم الصحيح؟

4 - نظم ورشة عمل خاصة بالآباء لإعلامهم عن المعايير وكيف تربطها بالتعليم والتقييم.

5 - عبارة الاحتياجات الخاصة تتضمن الأطفال على اختلاف لغاتهم (أولئك الذين لا

يتحدثون الإنجليزية أو يتمتعون بمهارة محدودة في اللغة الإنجليزية)؛ أطفال باختلافات تعليمية (الموهوبين، الذين يعانون من إعاقات التعلم)؛ أطفال ذوو إعاقات جسدية (رؤية، سمع، حركة، اضطرابات تواصل)؛ وأطفال من خلفيات ثقافية مختلفة. اختر حاجة معينة وصف نظرية تشعر أنها تحمل تضمينات لاستراتيجيات التعلم المناسبة بالنسبة لطفل ذو حاجة خاصة. ألق الضوء على استراتيجيات التعلم.

6 - من خلال الكتاب، سوف تكون الاستراتيجيات موجودة بغرض تعليم القراءة والكتابة في الصفوف. وليكن لديك في كل الأوقات الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقرر الاستراتيجيات المناسبة للأطفال الصغار.

نشاطات دراسة الحالة

■ الحالة الأولى

ارجع "لفكرة الصف عن الصف" لإنعاش ذاكرتك. صف الظروف الملائمة التي خلقها المدرس للتناسب مع الاحتياجات الخاصة لدى بعض الأطفال في الصف. وهم، أطفال من أرضيات ثقافية مختلفة، وأطفال يوجد بينهم إعاقات جسدية، الخ... ما الأشياء الأخرى التي كان بالإمكان القيام بها في النشاط الموصوف؟ ما هي الاحتياجات الخاصة الأخرى التي كان يمكن توجيهها في الوضعية الموصوفة؟

■ الحالة الثانية

هي استخدامك للاختبارات الموحدة في صفوف الطفولة الأولى، ويحتفظ كل الأساتذة بملف تقييم عن الطلاب يضم نماذج يومية عن أعمالهم، لوائح بالمهارات المنجزة وتلك التي لا زالت تحتاج للبلورة، ملاحظات عن الأطفال، أشرطة عن اللغة والقصص التي أعيد سردها، وأشرطة عن الأطفال وهم يعملون في وضعيات اجتماعية. ولا تعكس المواد في الاختبارات الموحدة بشكل كلي عملية التدريس التي تنشأ في الصف.

يدرك السيد مانسون (Manson) أن الاختبارات الموحدة ستأتي قريباً. وبالرغم من أنه يستخدم مقاربة فنون لغة متداخلة من أجل تعليم القراءة والكتابة معظم الوقت، إلا

أنه أيضاً يتأكد من أن تعليمه يعكس محتويات الاختبارات الموحدة، وغالباً ما يوقف تعليمه المعتاد ليمضي ساعة كاملة مع الأطفال وتهيئتهم للامتحان. يعطيهم نماذج من مواد الامتحان كي يعلمهم محتوى وشكل الامتحان. ويمضي وقتاً تدريبياً حول كيفية ملء الفراغ المناسب، وكيف يصل الأطفال إلى التخمين السليم، وما الذي يجب أن يقوموا به إذا لم يتمكنوا من الإجابة على سؤال ما، كم من الوقت يحتاجوا أن يصرفوا على كل سؤال، الخ... يفحص عمل الأطفال ويمضي وقتاً بمساعدة أولئك الذين يواجهون صعوبات.

تستخدم السيدة كيمل (Kimmel) أيضاً مقاربة فنون لغة متداخلة من أجل تعليم القراءة والكتابة تماماً مثل السيد مانسون (Manson). تدرك أن عليها إدارة الاختبارات الموحدة، إلا أنها لا تعيرها الكثير من الاهتمام إذ أنها تعتقد بأنها غير مناسبة للأطفال في صفوف الطفولة الأولى. كما أنها لا تحب إضاعة وقت التدريس القيّم بتحضيرهم للامتحان. والتحضير الوحيد الذي تقدمه لطلابها هو مناقشة تجري قبل أسبوع من الامتحان حيث تشرح لهم كيف سيكون الامتحان، فترته، وبشكل عام تقلل من أهميته.

حقق طلاب السيد مانسون (Manson) علامات أعلى من طلاب السيدة كيمل (Kimmel) في الامتحان، بالرغم من أنه في القياسات غير الشكلية مثل إعادة سرد القصص وإعادة كتابتها، كانت علامات الصفين متقاربة.

يقلق الأهل والإداريون حيال مقاربات الاختبار التي يتبعها كلا المدرسين. بماذا تنصح السيد مانسون (Manson) ولماذا؟ وبماذا تنصح السيدة كيمل (Kimmel) ولماذا؟ إذا كنت مدرساً في هذه المدرسة، ماذا تكون خطتك للتقييم؟

تحديد حاجات التعلم لدى الأطفال

أنت تكتب، أنا أكتب:
استخدام الكتابة التفاعلية كوسيلة للتقييم الصحيح

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة:

* للكتابة بشكل تفاعليّ مع المدرّس.
* للعمل بحسب المستوى التطوري الفرديّ لكل منهم مع وجود الدعم لاكتساب فهم جديد لمسألة كيف تصاغ لغتنا.

الموادّ: يوميّات الأطفال، أقلام عريضة وأقلام الرّصاص لاستعمال الطّالب، وقلم لبّاد أسود لاستخدام المدرّس.

النّشاط:

* أثناء الوقت المخصص للصّحيفة أو لليوميات، يضع المدرس طالباً أو مجموعة صغيرة من الطّلبة لإجراء نشاط تفاعليّ. اطلب من الطّلبة إحضار يومياتهم وأدواتهم الخاصة بالكتابة والرسم.
* أعط الطّلبة دقيقتين أو ثلاث دقائق للتّفكير بالموضوع الذي يريدون الكتابة فيه. وقد يبدأ بعضهم برسم صورة، في حين يبدأ الآخرون في الكتابة.
* تفاعل مع الأطفال وهم يكتبون. أطلب منهم أن يخبروك عما يكتبونه، وساعدهم كلما دعت الحاجة إلى ذلك. على سبيل المثال، "أيّ صوّت تسمع في بداية تلك الكلمة؟ ما الحرف الذي يسبب ذلك الصّوت؟ هل تسمع أيّ أصوات في نهاية تلك الكلمة؟ وماذا عن الأصوات وسط الكلمة؟" شجّعهم على تفصيل أفكارهم. على سبيل المثال، "إذا أضفت المزيد من كلمات الوصف فقد أتمكن حينها من رؤية تلك الصّورة بوضوح".
* شجّع الأطّفال على القيام بمسألة حل المشكلة والكتابة قدر استطاعتهم. يمكنهم الاستعانة بجدران الكلمة، الرّسوم البيانيّة ومصادر أخرى موجودة في الكتاب. عندما يحتاج الطّفل لدعم أكثر، اكتب ما يعجز الطّفل عن كتابته باستخدام قلم اللبّاد

العريض، على سبيل المثال، قد يكون طفل ما قادراً على تسجيل بداية ونهاية الأصوات في الكلمات، إلا أنه يواجه صعوبة في سماع وتحديد الأصوات في الوسط. وقد تلاحظ مناطق أخرى في الصّحيفة تتطلب دعم المدرّس لتعليم البداية بنقطة والنّهاية بنقطة أخرى، للدلالة على الجزء الذي ساعد فيه الطفل.

* احرص على استخدام الكثير من التعليقات الإيجابية والمحددة في تفاعلاتك. على سبيل المثال، "وضع علامة تعجّب في نهاية الجملة كان عملاًممتازًا، ما أنبأني أنك كنت فعلاً مندهشاً لما تركته لك جنّيّة الأسنان".

* بالاطّلاع على يوميّات الأطفال، يمكنك رؤية التّقدّم بمرور الوقت كما تتعرّف أيضًا على ما يحتاجونه. فقد ترى، على سبيل المثال، الحاجة لتعليم بعض الكلمات الكثيرة التردد (الكلمات التي تعرف من مجرد النظر إليها)، أو استخدام النقاط والحروف، أو المقاطع البادئة واللّواحق. ويمكن تعليم كل ذلك في المجموعات الكاملة في دروس القراءة والكتابة المشتركة أو في سياق التدريس وجهاً لوجه. وبتقدم السنة الدراسية، تكون المكافأة لكل من الأطفال والمدرّس معاً رؤية مشاركة متزايدة وتفاعلية للطّلبة في حين تنخفض مشاركة المدرّس.

المتّغيّرات:

* يمكنك استخدام عمليّة الكتابة التّفاعليّة هذه لتشكيل رسائل الصّباح، القصص وغيرها مع أطفال الصف.

* يمكن تعليم ولي أمر متطوّع وزملاء أكبر سناً كيفية الكتابة بشكل تفاعليّ مع الأطفال. (نقل خبرتك لأولياء الأمور).

تعلمت اليوم ....

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة :

* التفكير بتعلمهم بشكل يومي.
* الاحتفاظ بسجلّ دائم لمعرفة المعلومات التي اكتسبوها بمرور الوقت.
* المشاركة بنشاط يثير التأمل في نهاية اليوم الدّراسيّ.

الموادّ: بطاقات الفهرس - بطاقة لكلّ طالب في اليوم الواحد، الأقلام أو أقلام الرصاص للكتابة من قبل الطّالب، رسم بيانيّ قابل للتعليق خاص بكلّ طالب.

النّشاط:

* علّق الرّسم البيانيّ بالقرب من باب الصف. وضع كومةً من بطاقات الفهرس بجانب الرّسم البيانيّ.

* أعط فرصة 10 دقائق في نهاية اليوم للأطفال لإكمال هذا النّشاط. وهم يجمعون أشياءهم في نهاية اليوم، وجههم لالتقاط بطاقة فهرس والعودة إلى مقاعدهم.

* خذ دقيقتين أو ثلاثة لاستعراض واختصار أنشطة التّعلّم التي حدثت ذاك اليوم وتأكّد من التنويه بالمفاهيم الأساسيّة. وأعط الطّلبة بدورهم دقيقتين أو ثلاثة للتّفكير في تحديد أي المفاهيم كان الأكثر أهمية ويحمل معنى، أو المهارة، إلخ.... التي تعلموها ذلك اليوم. أطلب من الطّلبة أن يكتبوا أفكارهم عن التعلّم في ذاك اليوم على بطاقة فهرسهم.

* اجعل الطّلبة "يقارنون ويتشاركون" مع بعضهم. وسيقرأ كلّ منهم ما كتبه، مما سيستغرق 3 دقائق.

* بخروج الأطفال من الصف، ضع بطاقاتهم في الجيب المناسب على الرسم البياني المعلق. بمراجعة هذه البطاقات من وقت لآخر، يمكنك معرفة أي المفاهيم فهمها الطلبة وتذكروها.

المتغيّرات:

* يمكن إرسال البطاقات إلى البيت في نهاية الأسبوع لإطلاع الآباء على ما تعلّمه طفلهم. شجّع الآباء على استخدام هذه البطاقات كموضوع للمناقشة مع طفلهم. وقد يتوسع بعضهم اختياريًّا بما تم تعلُّمه في المدرسة لدعمه بنشاطات منزلية.

* قد تفضّل أن يحتفظ الأطفال ببطاقاتهم في المدرسة. في نهاية العام الدّراسيّ، يجمعونها في كتاب بعنوان "تعلمت الكثير هذه السّنة!". فهذا يُذهل الطّلبة ويجعلهم فخورين جدًّا عندما يدركوا كل ما تعلّموه خلال العام الدّراسيّ.

المعجم

الحديث الجماليّ **Aesthetic talk**

هو شكل من أشكال المحادثات يدور حول الأدب القصصيّ الذي يترجم عبره الأطفال ويناقشوا ما سمعوه أو قرؤوه من الأمور التي تعنيهم.

غير فصيح **Aliterate**

هو الفرد الذي يمكنه القراءة ولكنّ يختار ألا يقرأ.

مبدأ الأبجديّة **Alphabetic principle**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من حروف.

التّمييز السّمعيّ **Auditory discrimination**

القدرة على السمع، التعرف على، والتمييز بين الأحرف المألوفة، الأصوات المتشابهة/ الكلمات المقفاة وأصوات الحروف.

التّقييم الأصليّ **Authentic assessment**

التّقييم الذي يرتكز على الأنشطة التي تمثّل وتعكس التّعلّم الفعليّ والتّعليم في الفصل.

الطّريقة المتوازنة لتعليم القراءة والكتابة **Balanced approach to literacy instruction**

اختيار النّظريّات والاستراتيجيّات التي تلائم أساليب تعلّم الأطفال. يمكن استخدام كلاً من الاستراتيجيّات البناءة والاستراتيجيات الواضحة.

الطريقة السّلوكيّة **Behaviorist approach**

هي نظريّة يشكل من خلالها البالغون نموذجًا، وفيها يتعلم الأطفال من خلال التّقليد المشجّع بالدعم الإيجابي.

الكتب الكبيرة **Big books**

كتب من الحجم الكبير مصممة بحيث تسمح للأطفال بالنظر إلى الكلمات المطبوعة وهم يقرؤون.

الدمج **Blend**

هي قدرة القارئ على سماع سلسلة من أصوات الحروف، ثم التعرف عليها ولفظها ككلمة واحدة مدموجة.

قراءة الزمالة **Buddy reading**

مشاركة طفل من صف أعلى في صف الطفل الأصغر سناً والمشاركة بقراءة كتاب قصصي.

القطعة **Chunk**

مجموعة من الأحرف في كلمة ما تم تعلمها كنمط كامل؛ قد تكون هذه القطعة فونوغرام (حروف ذات قيمة صوتية واحدة تتعاقب في عدة كلمات، مثل ماء، سماء، رماد...) أو دوغراف (حرفان يمثلان صوتاً مفرداً)، أو أصوات مدموجة.

الفهم **Comprehension**

عملية نشطة يعلل فيها القارئ ويبني معنى عن النص باستناده إلى معلومات وخبرة سابقة.

الاجتماع **Conference**

الاجتماع مع المدرّس أو أحد الزملاء لمناقشة العمل.

دمج الأحرف **Consonant blends**

حرفين أو ثلاثة، عندما توضع معاً، تندمج في صوت واحد مع الاحتفاظ بصوت كل حرف على حدة.

النظريّة الاستنتاجية **Constructivist theory**

وهي النّظريّة التي ترى التّعلّم كعمليّة نشطة، حيث يبني الأطفال معرفتهم للتّعلّم من خلال حلّ المشاكل، التخمين، والمقاربة.

مضامين النص **Context clues**

استخدام النحو ومعنى النّصّ الدّلاليّ للمساعدة في التعرّف على الكلمة.

المهام **Contracts**

أوراق عمل مخصصة للقيام بنشاطات معينة يقوم بها المتعلّمين على أساس احتياجاتهم، اهتماماتهم، ومستويات القدرة.

المعرفة المتعاونة **Cooperative learning**

هي استراتيجيّة تعليميّة يتعلمن فيها الأطفال معًا من خلال النّقاش والمقارعة.

التنوع الثقافي **Cultural diversity**

بالإشارة إلى الخلفيات الثّقافيّة المتنوعة، واللغات، والعادات والتقاليد، والبيئات الممثلة في مجتمع أكبر أو صف معين.

Decoding — **حل الرموز**

التّعرّف على الكلمات باستخدام أصوات الأحرف والتحليل العميق.

Digraph — **الدوغراف**

حرفان عندما يوضعان معاً، يشكلان صوتًا جديدًا يختلف عن صوت كل حرف منهما وهما منفصلان.

Directed listening and thinking activity (DLTA) and directed reading and thinking activity (DRTA) — **الإصغاء الموجه ونشاط التفكير (DLTA) والقراءة الموجّهة ونشاط التّفكير (DRTA)**

هيكل عمل يعرض الاتّجاهات والاستراتيجيّات لتنظيم واسترجاع المعلومات من نصّ كان الطفل قد قرأه. وتتضمن الخطوات في الإصغاء الموجه ونشاط التفكير أو القراءة الموجهة ونشاط التفكير الإعداد للاستماع/ القراءة مع أسئلة مسبقة ومناقشة، تحديد غرض القراءة، قراءة القصّة، والمناقشة التالية بعد القراءة على أساس الغرض الذي حدد قبيل القراءة.

Early intervention — **التّدخّل المبكّر**

برامج، للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة أو هؤلاء الذين "بالكاد يقرؤون" في تعليم الطفولة المبكّرة والتي تعتزم منع المشاكل المحتملة في تطوير التّعلّم. التركيز في هذه البرامج يكون على التّعليم المناسب باستخدام القراءة الأصليّة وتجارب الكتابة.

Emergent literacy — **التّعلّم المتنامي**

كما ابتكرت التسمية ماريّ كلاي، يشير إلى محاولات الطّفل المبكّرة والغير تقليديّة في القراءة، الكتابة والاستماع.

Engagement perspective — **منظور التداخل**

هو وصف القرّاء الذين وصلوا إلى أقصى إمكانيّاتهم، القرّاء الاستراتيجيّون، الاجتماعيّون، المطّلعون والمتحمّسون.

Environmental print — **مطبوعات المحيط**

وهي مطبوعة مألوفة في الجوار والبيئة المحيطة، الموجودة غالباً كملصقات على علب الطعام، وإشارات الطّريق.

Explicit instruction — **التعليم الصريح**

استراتيجيّة المدرّس الموجهة مع التشديد على تعليم مهمّة والخطوات المحددة التي يحتاجها الطفل لإجادتها.

Family literacy **التعلم العائلي**

يشير التعلّم العائلي إلى الطّرق المختلفة التي يبادر فيها أعضاء العائلة ويستخدموا التعلّم في معيشتهم اليوميّة.

Fluency **التأثير**

القدرة على القراءة السهلة واليسيرة. القارئ الطّلق هو القادر على أن يقرأ بمستوى أو أعلى من مستوى الكتب العادية بشكل مستقلّ وفهم ودقّة عاليين.

Functional print **الطباعة الوظيفية**

الطباعة لغرض مثل العلامات الإعلاميّة، الاتّجاهات، البطاقات، القوائم، والخطابات إلى أصدقاء بالمراسلة ورسائل للوحة الإعلانات.

Gifted **الموهوب**

القادر على إبراز مواهب غير عادية.

Guided reading **القراءة الموجهة**

توجيه القراءة الموجه المستخدم عادة في المجموعات الصّغيرة وفقاً لحاجات التّعلّم.

high-frequency words **الكلمات الكثيرة التّردّد**

والتي تُوجَد كثيرًا في موادّ القراءة للأطفال.

High-stakes assessment **التّقييم العالي المعايير**

معايير قياسية تحدد نتائجها القرارات الرّئيسيّة بخصوص القطاعات التّعليميّة مثل تقييمات المناطق والترقية.

inclusion **التضمين**

تُعْرَضُ في الصف العادي مساعدة خاصة بمعاونة مساعدين تربويّين والمدرّسين المعتادين الذين يخطّطون معًا ويدرّسون كلّ الأطفال. يحصل ذلك بدل أو بالإضافة لوضع برامج للمساعدة الخاصّة.

Independent reading and writing periods (IRWP) **القراءة المستقلّة وفترات الكتابة**

هو وقت للتداخل الاجتماعي يختار فيه الأطفال من بين الكتب والموادّ الأخرى المتعلّقة بالتّعلّم.

Informal reading inventory **قائمة القراءات غير الشكلية**

هي اختبارات وديّة غير شكلية لتحديد قراءة الطفل المستقل، والتعليمي، ومستوى الإحباط لديه.

فنون اللّغة المتكاملة **Integrated language arts**

هي طريقة لتعليم القراءة والكتابة تربط القراءة، والكتابة، والاستماع والمهارات اللغويّة.

التوجيه الشامل للتعليم **Interdisciplinary literacy Instruction**

برامج مخططة ومنهجية ومصممة خصيصاً لتحسين تطوير التعلّم لكل من البالغين والأطفال.

الهجاء المرتجل **Invented spelling**

هجاء مخترع لتهجي الكلمات المجهولة بطريقة الهجاء التّقليديّ حيث يشكل عادة حرفاً واحداً مقطعًا بالكامل.

كتابة اليوميّات **Journal writing**

إدخال ملاحظات مكتوبة في الكومبيوترات المحمولة من قبل الأطفال وتتضمّن: الحوار، والذي يتَقاسَمه عادة الأطفال مع المدرّسين أو الزملاء الذين يستجيبون لما قرؤوه؛ شخصيّ، ويتضمن أفكاراً خاصة مرتبطة بحياة الأطفال أو مواضيع ذات اهتمام خاص؛ الاستجابة للقراءة، الكتابة للاستجابة على قراءة نص ما؛ وسجلّ المعرفة، وهو سجلّ معلومات يتضمن عادة مناطق محتوى أخرى.

الرسم البياني م — ا — ت **K-w-l**

استراتيجية معرفية تدعم الفهم عن طريق تقييم ما يعرفه الأطفال، وما يريدون معرفته، وما تعلموه قبل القراءة.

طريقة اختبار اللغة (LEA) **Language experience approach (LEA)**

طريقة تعليم القراءة التي تهدف إلى ربط اللغة الشفهية باللّغة المكتوبة على افتراض أن ما نفكر به يمكن أن يُقَال، وما يقال يمكن أن يُكتَب، وما يُكتب يمكن أن يُقرَأ.

مراكز التّعلّم **Learning centres**

هي مناطق في الصف تمتلئ بمواد نشاط الطالب المستقل التي تركّز على موضوعات الدراسة الحاليّة خلال موضوعات المحتوى وتتضمن مواد التعلّم أيضًا.

إعاقة التّعلّم **Learning disabled**

وهو إظهار صّعوبة واضحة في اكتساب واستخدام القراءة، الكتابة، الاستماع، التّكلّم، و/أو مهارات المواد الرّياضيّة.

مركز التّعلّم **Literacy center**

منطقة في الصف تتألف من الزاوية المكتبية ومنطقة الكتابة.

التعليم المرتكز على الأدب **literature-based instruction**

هي طريقة لتعليم القراءة وتستخدم فيها أنواعاً متنوعة من أدب الأطفال كمصدر رئيسي لمادّة القراءة.

الحلقات الأدبية **literature circles**

مجموعات مناقشة تستخدم بهدف تشجيع المناقشات الثّقافيّة عن الأدب بين الأطفال.

أنواع الأدب **literature genre**

نوع معيّن من الأدب مثل كتاب قصصي، كتاب معلوماتي، أو الشّعر.

الإلحاق **mainstreaming**

وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة في وضعيات صفوف عادية لجزء أو لكلّ اليوم الدّراسيّ لتوفير التّكامل الاجتماعيّ والتّعليميّ.

التّخطيط والرسم **mapping and webbing**

استراتيجيّات لفهم النّصّ من خلال استعمال رسوم بيانية تصويرية لتصنيف وتنظيم المعلومات. تتعامل الرسوم البيانية مع تمثيلات مفصّلة أكثر.

التخيّل العقليّ **mental imagery**

تخيل القراءات المستخدمة لزيادة الفهم وإيضاح الفكرة.

ما بعد الفهم **metacognition**

إدراك الفرد لإحدى العمليّات العقلية التي تحدث أثناء التّعلّم.

رسالة الصّباح **morning message**

هي رسالة يوميّة عن أخبار تهم الأطفال ويكتبها المدرّس الذي يشير بها إلى مفهوم الكلمات المطبوعة.

الكتابة القصصية **narrative writing**

كتابة القصص.

اللغة الإنجليزيّة غير القياسيّة **non-standard english**

هي شكل جدلي للغة الإنجليزيّة التي تختلف عن الشّكل العاديّ المتعارف عليه في الكلمات، والنّحو، والأنماط اللغويّة.

الاستهلال **onsets**

الحرف الأول من الكلمة.

برامج اشتراك الآباء **parent-involvement programs**

هي برامج مصممة لمشاركة وإخبار الآباء عن الأنشطة التي ستدعم نموّ تعلّم أطفالهم في المدرسة.

قراءة الرّفيق **partner reading**

قراءة الزملاء مع بعضهم البعض في آنٍ واحد أو تبادل أدوار بالقراءة لبعضهم البعض.

الفونيمات **phonemes**

هي أصوات وقع الأحرف الفرديّة والأحرف المدموجة مع بعضها ويبدو وقعها متشابهاً.

الإدراك الفونيميّ **phonemic awareness**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من سلسلة من الأصوات المنطوقة التي تفتقد إذا ما عُزلت للمعنى، والقدرة على سماع تلك الأصوات. تقطيع كلمة ما وإعادة دمجها.

الأصوات **phonics**

استراتيجية تتضمن تعلم مبادئ أحرف الأبجدية للغة، ومعرفة علاقة أصوات الحروف ببعضها البعض. يتعلم الأطفال أن يربطوا الأحرف بالأصوات لمساعدتهم على فك رموز الأبجدية ليصبحوا قراء مستقلين ويستطيعوا نطق الكلمات.

الفونوغرام **phonogram**

سلسلة من الأحرف تبدأ بحرف علة (في اللغة الإنجليزية).

ملف التقييم **portfolio assessment**

هي استراتيجيّة لقياس تقدّم الطّالب الدّراسيّ بجمع عيّنات عن عمله الذي يُوضع في ملفّ يسمى بملف الإنجاز. وتتضمّن الموادّ: عيّنات عمل الطّالب ككتابة أو رسم، سجل الحكايا، شرائط التّسجيل، شرائط الفيديو، اللوائح، نتائج المدرس في الاختبار الموحّد المقاييس.

طريقة مقاربة الكتابة **process approach to writing**

هي خطوات متضمنة في إنتاج النصّ بما فيه الإعداد للكتابة، المسوّدة، الاجتماع، المراجعة، التصحيح، والإعداد لنشر العمل.

الاستعداد للقراءة **reading readiness**

الاهتمام بالمهارات المتنوّعة قبل الاستعداد للقراءة، مثل التمييز السمعيّ، التّمييز المرئيّ، والمهارات الحركيّة.

Reading Recovery **استعادة القراءة**

برنامج تدخّل مبكّر ابتكرته ماريّ كلاي يتلقى فيه تلاميذ الصّفّ الأوّل الذين يواجهون صعوبات في القراءة توجيه مكثّف، وجهاً لوجه، باستخدام تقنيات فنون اللّغة المتكاملة المناسبة.

reading workshop **ورشة القراءة**

فترة من الوقت تخصّص ليعمل الأطفال على مهارات القراءة، كتب القراءة والاجتماع مع المدرّس.

rich literacy environments **البيئات الغنية بالتّعلّم**

بيئات غنيّة بالموادّ التي تشجّع على القراءة والكتابة و تدعم التّوجيه.

rimes **السّجع**

الجزء الذي ينهي الكلمة بحرف متحرّك و يكمل باقي الكلمة. الحرف الاستهلالي والسجع يخلق الكلمات.

running record **السجّل الجاري**

استراتيجيّة تقييم تتضمّن الملاحظة القريبة وتسجيل سلوك الطّفل في القراءة الشّفويّة. ويمكن استخدام السّجلات الجارية لتخطيط التّعليم.

scaffolding **الدعائم**

استراتيجيّة يزوّد فيها المدرّسون الأطفال بالنموذج والدّعم لمساعدتهم على اكتساب المهارة.

segment **التقطيع**

تقطيع الكلمات إلى مقاطع بالارتكاز إلى عناصرها الصّحيحة؛ كلمة فأر هي "ف - أ - ر".

self-monitoring **المتابعة الذاتيّة**

قدرة الطالب على القراءة وتصحيحه لأخطائه وهو يقرأ.

semantics **علم الدّلالة**

معنى أن اللّغة هي للتواصل.

shared book experiences **تجارب التجارب بالكتب**

تعليم القراءة للمجموعات الصّغيرة والكبيرة على حد سواء من خلال اختيار كتب الأدب التي تُستَخدَم فيها الكتب الكبيرة جداً والتي تمكّن الأطفال من رؤية الكلمات المطبوعة والصّور. تسمح الكتب الكبيرة للأطفال بالاستماع والمشاركة في القراءة الفعلية للكتب.

الكلمات التي تُعْرَف فوراً Sight words

هي الكلمات التي يعرفها القارئ من مجرد النظر إليها. وبمجرد أن تصبح كلمة ما كلمة معروفة جداً، لا يحتاج القارئ بعدها لاستخدام مهارات تخمين الكلمة.

المعايير standards

إنجاز الأهداف التي يتم تعريفها من قبل الولاية أو المستوى القوميّ وتعرّف ما ينبغي أن يعرفه الطلبة في نهاية كلّ سنة دراسية.

الاختبارات القياسية standardized tests

تقييم معياري معد تجاريًا نتعرف من النّتائج فيما يخصّ مستوى الطفل ودرجته بالنّسب المئويّة.

بنية القصّة story retellings

عناصر القصّة المبنيّة بشكل جيد وتتضمّن المكان، الموضوع، سير الأحداث، واتخاذ القرار.

القراءة الصّامتة المتواصلة (SSR) Sustained silent reading (SSR)

وقت مخصص يقرأ فيه الأطفال بصمت.

النحو syntax

البنية اللغوية أو القواعد التي تحكم كيف تعمل الكلمات معًا في الجمل.

اللّغة التّلغرافيّة telegraphic language

شكل من أشكال الخطابات يستخدمه الأطفال في سن السنة تستخدم فيها الألفاظ التّامّة، مثل الأسماء والأفعال، على سبيل المثال "كعكة، ماما" أما الكلمات الوظيفية، مثل ال التعريف أو أحرف العطف وسواها يتم إسقاطها.

الوحدة الموضوعيّة thematic unit

موضوع الدّراسة يتم تعليمه من خلال الاكتشاف عبر كلّ مناطق المنهج.

التفكير بصوت عال thinkaloud

استراتيجية فهم يتكلم فيها الأطفال عما قرأوه أو أفكار أخرى تراودهم حيال القصّة.

think, pair, share — **التفكير، المماثلة، والمشاركة**

استراتيجيّة المناقشة التي تربط وقت التفكير بالمعرفة المتعاونة. بعد طرح المدرس للأسئلة، يجعل المدرّس الأطفال أوّلاً يفكّرون في إجاباتهم، ثمّ يماثلونها مع زميل لهم لمناقشة إجاباتهم، وأخيراً، أثناء المشاركة، يتشارك الطلبة بإجاباتهم مع المجموعة.

very own words — **الكلمات خاصّة جداً**

الكلمات المفضّلة التي يولدها الأطفال، مكتوبة على بطاقات الفهرس وتحفظ في وعاء لهم للقراءة والكتابة.

visual discrimination — **التّمييز المرئيّ**

القدرة على ملاحظة التّشابهات والاختلافات ظاهريًّا بين الأشياء، بما فيها القدرة على التّعرّف على الألوان، الأشكال والأحرف.

whole language — **اللّغة الكاملة**

فلسفة تُستخرج منها الاستراتيجيّات في سبيل تطوير التّعلّم. تتضمّن الاستراتيجيّات استخدام الأدب الحقيقيّ، مع التّوجيه المناسب للقراءة، الكتابة واللغة الشّفويّة في السّياقات المتعاونة والعمليّة وذات المعنى، لمساعدة الطلبة على أن يصبحوا متحمّسين للقراءة والكتابة.

word-study skills — **مهارات دراسة الكلمة**

معرفة أن الكلمة المطبوعة تتضمن استخدام سياق فونيمي ونحو لفهم الكلمات المجهولة، تطوير المفردات التي تعرف بمجرد النظر إليها، واستخدام التحليل البنائيّ.

word wall — **جدار الكلمة**

لوحة إعلانات أو عرض للصف تظهر كلمات تتردد بانتظام.

writing mechanics — **تقنيات الكتابة**

مهارات مرتبطة بالكتابة مثل الهجاء، الكتابة الخطية، وضع النقاط والفواصل، وترك مسافة بين الكلمات.

writing workshop — **ورشة العمل الكتابية**

فترة من الوقت تخصص ليمارس الأطفال مهارات الكتابة، يعملون على مشاريع كتابية، والاجتماع مع المدرّس.

zone of proximal development — **التّطور التقريبي**

بالاستناد إلى نظريّة فيجوتسكاي، يشير هذا المصطلح إلى الفترة التي تم فيها إرشاد الطفل من قبل بالغ ولم يعد يحتاج لهذه المساعدة. ويسمح الراشد هنا للطفل بالعمل على سجيته وبمفرده.

المراجع

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Urbana: University of Illinois Center for the Study of Reading.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers.* Washington, DC: National Institute of Education.

Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language,* 3, 1-19.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology,* 85, 104-111.

Chomsky, C. (1965). *Aspects of a theory of syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.

Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand: Heinemann.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In J. Cummins (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework.* Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center of California State University.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education.* New York: First Press.

Ehri, L. C. (1979). Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 1). New York: Academic Press.

Flood, J. (1977). Parental styles in reading episodes with young children. *The Reading Teacher, 30,* 864-867.

Froebel, F. (1974). *The education of man.* Clifton, NJ: Augustus M. Kelly.

Gesell, A. (1925). *The mental growth of the preschool child.* New York: Macmillan.

Gibson, E., & Levin, H. (1975). *The psychology of reading.* Cambridge, MA: MIT Press.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Exploration in the development of language.* London: Edward Arnold. 123-133.

Heath, S. B. (1980). The function and uses of literacy *Journal of Communication, 30,* 123-133.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy.* Sydney: Ashton Scholastic.

Juel, C. (1994). Teaching phonics in the context of the integrated language arts. In L. Morrow, J. K. Smith, & L. C. Wilkinson (Eds.), *Integrated language arts: Controversy for consensus* (pp. 133-154). Boston: Allyn & Bacon.

Labbo, L. D., Reinking, D., & McKenna, M. (1998). The use of technology in literacy programs. In L. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction.* New York: Guilford Press.

Mason, J. (1980). When do children begin to read? An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly,* 15,203-227.

Mason, J., & McCormick, C. (1981). *An investigation of pre-reading instruction: A developmental perspective* (Technical Report 224). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

McNeil, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics.* New York: Harper & Row.

Menyuk, P. (1977). *Language and maturation.* Cam- bridge, MA: MIT Press.

Montessori, M. (1965). *Spontaneous activity in education.* New York: Schocken Books.

Morphett, M. Y., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read? *The Elementary School Journal,* 31, 496-508.

Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research,* 76, 221-230.

Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly,* 23(1), 89-107.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching.* New York: Guilford Press.

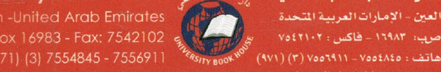
Rousseau, J. (1962). *Emile* (ed. and trans. William Boyd). New York: Columbia University Teachers College. (Original work published 1762)

Rusk, R., & Scotland, J. (1979). *Doctrines of the great educators.* New York: St. Martin's Press.

Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts,* 59, 555-570.

Yaden, D. (1985). *Preschoolers' spontaneous inquiries about print and books.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego.

سلسلة



دار الكتاب الجامعي

العين - الإمارات العربية المتحدة

ص.ب: ١٦٩٨٣ - فاكس: ٧٥٤٢١٠٢

هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)

University Book House

Al Ain -United Arab Emirates

P.O.Box 16983 - Fax: 7542102

Tel: (971) (3) 7554845 - 7556911

E-mail: bookhous@emirates.net.ae Website:www.universitybookhouse.com

وكلاء التوزيع

- المكتبة الصولتية للتربية ت: ٤٩٣٠٩٨٩ الرياض - السعودية
- دار الثقافة للنشر والتوزيع ت: ٤٦٤٦٣٦١ عمان - الأردن
- دار العلوم للنشر والتوزيع ت: ٥٧٦١٤٠٠ القاهرة - مصر
- دار العلم للملايين ت: ٣٠٦٦٦٦ بيروت - لبنان
- المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع ت: ٢٦٢٠٨١٩ حولي - الكويت